Encyklopädis... Handbuch der Pädagogik

Wilhelm Rein

Encyklopädisches

Handbuch der Pädagogik

II

Encyklopädisches
Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein

Jena

Zweiter Band

Erziehender Unterricht — Griechische Erziehung

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler.
1896

Inhaltsverzeichnis

Berichtigungen.

S. 419, Spalte 1, Zeile 5 von unten lies: 1895 statt 1888.
S. 677, „ 2, „ 3 „ „ „ nahrhafte statt wahrhafte.
S. 680, „ 1, „ 27 „ oben „ ratione statt rationes.
S. 765, „ 2, „ 23 „ unten „ Philosophi statt Philosophie.
S. 767, „ 2, „ 13 „ „ „ Compendium statt . . . am.
S. 669, „ 2, „ 6 „ oben „ legte statt lehrte.
S. 769, „ 2, „ 16 „ „ „ist“ zu streichen.
S. 773, „ 2, „ 25 „ „ lies: Geschichtsunterricht statt Geschichte.
S. 775, „ 1, „ 25 „ unten „ Paed. statt pädag.
S. 775, „ 1, „ 18 „ „ „ Paed. statt Päd.
S. 784, „ 2, „ 6 „ oben „ Hauptzweck statt Hauptwelt.
S. 785, „ 2, „ 18 „ „ „ Herman statt Hermann.
S. 787, „ 2, „ 13 „ „ „von“ zu streichen.
S. 794, „ 2, „ 14 „ „ lies: klare statt klarer.
S. 794, „ 2, „ 25 „ „ „G“ zu streichen.
S. 795, „ 1, „ 21 „ „ lies: grachischen statt grachischen.
S. 797, „ 1, „ 6 „ unten „ das statt der.
S. 800, „ 2, „ 2 „ oben „ Maximilians statt Sigismunds.

13. u. 14. Lieferung

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein

Jena

Zweiter Band

Erziehender Unterricht — Falk und Falksches Institut in Weimar

Langensalza

Verlag von Hermann Beyer & Söhne

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1895

Inhalt der 13. und 14. Lieferung

Erziehender Unterricht

1. Begriff. 2. Ziel des erziehenden Unterrichts. 3. Mittel und Wege des erziehenden Unterrichts.

1. Der Begriff des erziehenden Unterrichts ist zuerst von Herbart in aller Schärfe und Bestimmtheit ausgeprägt worden: „Der Unterricht will zunächst den Gedankenkreis, die Erziehung den Charakter bilden. Das letzte ist nichts ohne das erste. Darin besteht die Hauptsumme meiner Pädagogik." (Hartensteins Werke XII. S. 241.) „Ich gestehe keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des bloßen Vorteils willen von irgend einem Lehrmeister lernen möge, ist dem Erzieher an sich ebenso gleichgiltig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen und daraus Grundsätze und Handlungsweisen." (Allg. Päd. Einleitung.) „Man hat nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt." (Allg. Päd. Ausgabe von Bartholomäi-Sallwürk, S. 128.)

Herbart hat mit aller Schärfe hervorgehoben, daß bei weitem nicht aller Unterricht pädagogisch ist. Auf der einen Seite steht ein Unterricht, der die Befähigung zu einem bestimmten Geschäft, zu einem Amt u. s. w. geben soll. Hier wird des Erwerbs und des Fortkommens wegen gelernt. Dabei kümmert man sich nicht um die Frage, ob der Mensch dadurch besser oder schlechter werde, wiewohl nicht geleugnet werden soll, daß eine ernste und eifrige Vorbereitung auf den künftigen Beruf den Menschen auch sittlich zu heben vermag. Aber in erster Linie steht dies doch nicht. Der Fachunterricht will zunächst nur bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten überliefern; derjenige Lehrmeister ist hier der rechte, der, wie Herbart sagt, tuto, cito, iucunde die verlangte Geschicklichkeit beibringt.

Von ihm unterscheidet sich der erziehende Unterricht sehr wesentlich, insofern bei ihm das Wissen nicht Selbstzweck, sondern als Mittel für ein höheres Ziel erscheint, nämlich durch Bildung des Gedankenkreises Einfluß auf das Wollen des Zöglings zu erlangen. Dem Fachunterricht liegt alles an der sichern Übermittelung bestimmter Kenntnisse und Fertigkeiten; dem erziehenden Unterricht alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlaßt, die er vermehren und veredeln soll im Dienste einer wertvollen Allgemeinbildung des Zöglings. Der erziehende Unterricht hat es nicht nur auf eine intellektuelle Bildung abgesehen, sondern vielmehr auf die Bildung des ganzen Menschen, also vor allem auf Beeinflussung des Gemütes und des Wollens. Der erziehende Unterricht steht mit einem Worte im Dienste der Charakterbildung, während der Fachunterricht im Dienste der Berufsbildung steht, die Weiterentwickelung des Charakters dem individuellen Streben anheimgebend. Letzterer beabsichtigt nur eine spezielle Bildung, während der erziehende Unterricht es auf eine allgemeine Menschenbildung abgesehen hat, in deren Mittelpunkt das Tugendideal steht. Eine ausführliche Darlegung des erziehenden Unterrichts findet man in Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, § 2: Doppelte Art des Unterrichts.

2. Ziel des erziehenden Unterrichts.*) Wenn der erziehende Unterricht im Gegensatz zum Fachunterricht eine wesentliche Hilfe zur Erreichung des Erziehungszieles abgeben soll, so wird das Ziel, das er sich steckt, aus dem Erziehungsziel abzuleiten sein. Letzteres wird in der Bildung des religiös-sittlichen Charakters gesehen. (S. Art. Erziehungsziel.) Wie kann das Unterrichtsziel sich diesem höchsten Zweck aller Erziehung einordnen?

Wenn es wahr ist, daß nicht im Wissen, sondern im Wollen der Wert des Menschen ruht, so muß alles Lernen, das im Dienste der Erziehung steht, bezogen werden auf den Zweck der Erziehung, wonach das Wollen des Zöglings gehoben, gekräftigt, tüchtig gemacht werden soll. Alles Wissen und alles Können, das der erziehende Unterricht giebt, soll zugleich der sittlich-religiösen Charakterbildung dienen.

Der Unterricht ist damit auf die Beeinflussung des Willens gerichtet. Er will den Gedankenkreis des Zöglings so gestalten, daß der Wille dadurch die Richtung auf das Sittliche erhalte. Wenn er dies erreicht, steht er im Dienste der Erziehung und verbindet sich mit der Zucht, die das vom Unterricht Angelegte zur Gewöhnung und Verwirklichung im Leben bringen will. (S. Art. Zucht.)

Daß aber in der Gestaltung des Gedankenkreises eines Menschen allerdings auch die Möglichkeit für die Determinierung des Willens gegeben ist, wird klar, wenn man sich der psychischen Thatsache erinnert, daß Strebungen nichts außer den Vorstellungen Bestehendes sind. Abgetrennt von den Vorstellungen, isoliert gedacht, ist der Wille nichts. Wir finden zwar Vorstellungen in unserm Innern, mit denen keine Gefühle, keine Strebungen verknüpft sind, aber nie Gefühle und Begehrungen, die nicht in Zusammenhang mit wenn auch dunkeln Vorstellungen ständen. Alles Wollen wurzelt in den Gedankenmassen; es wächst daraus hervor. Wenn es wahr ist, daß das Vorstellungsleben eines Menschen seine Entschließungen determiniert, so wird ein Unterricht nicht vergeblich arbeiten, wenn er bestimmte Vorstellungsmassen im Zögling festlegt, weil durch die Bearbeitung des Gedankenkreises das Wollen beeinflußt werden kann. So hängt das Unterrichtsziel mit dem Erziehungsziel zusammen.

*) Größler, Das vielseitige Interesse. Eisleben 1883. — Walsemann, Das Interesse. Hannover 1884. — Vieth, Darf vielseitiges Interesse als Unterrichtsziel hingestellt werden. Rogasen 1883.

Der Unterricht soll den Gedankenkreis so bilden, daß aus ihm die rechten Wollungen entspringen. Aber wie geschieht dies? Nicht jedes Wissen erzeugt ein Wollen. Das Wollen hat zwar seine Wurzeln im Gedankenkreis, wächst aber nur unter bestimmten Bedingungen aus ihm hervor. Solange das Wissen ein ruhender, an sich gleichgiltiger Vorrat von Kenntnissen bleibt, wenn auch ein Vorrat von vollkommen klaren Vorstellungen, solange beeinflußt es das Streben nicht. Soll das Wissen zum Wollen werden, so darf es nicht ein toter Schatz bleiben, sondern das Wissen muß sich mit Gefühlstönen verbinden, so daß mit dem Wissenserwerb ein gewisses Wohlgefühl sich einstellt. Der Besitzer muß warm werden bei seinem Wissen; dann spürt er auch bald ein Streben in sich, das ihm keine Ruhe läßt und ihn antreibt zu mancherlei Entschließungen. Das ist wahre Bildung, die nicht wie ein schwerer Klumpen auf der Seele lastet, sondern durchzogen ist von der Fähigkeit zum Entschluß. Der rechte Zustand, in den der Unterricht den Zögling versetzt, wird daher der sein, in dem dieser selbstthätig, mit Lust und Liebe arbeitet, von innen heraus angetrieben, er kann gar nicht anders. Dieser Zustand wird Interesse genannt. Ist er erzeugt, so mag der Schüler gar nichts lieber thun als arbeiten. Eines Spornes von außen bedarf er nicht; der Antrieb sitzt in ihm. (S. Art. Interesse.)

Ziel des erziehenden Unterrichts ist demnach, Interesse zu erzeugen. Hat er dies gethan, so hat er damit auch Einfluß auf den Willen des Zöglings gewonnen. Der erziehende Unterricht fordert also: Unterrichte, um zu interessieren und interessiere, um zum Wollen zu bilden, während der gewöhnliche Unterricht sagt: Unterrichte interessant, damit der Schüler etwas lerne. Das ist falsch. Nicht auf dem Lernen liegt der Nachdruck, denn das Wissen vergeht, sondern auf dem Interesse, das als ein bleibendes immer wachsendes Kraft- und Wohlgefühl den Menschen zur Verfolgung weiterer Ziele antreibt. Der Begriff des Interesse ist das wahre Lebensprinzip des erziehenden Unterrichts und die Idee eines durch das Interesse den Willen bildenden Unterrichts kann schlechterdings nicht überboten werden.

Es handelt sich nur darum, den Begriff des Interesse noch näher zu bestimmen. Nicht jedes beliebige Interesse kann als Ziel des erziehenden Unterrichts auftreten. Im Begriff des sittlichen Charakters sind die Interessen

eingeschlossen, die zu pflegen dem Erzieher obliegt. Der menschliche Geist stellt sich den Objekten gegenüber, mit denen er sich beschäftigt und betrachtet sie als etwas ihm Fremdes — oder er faßt sie, wie sich selbst als ein Glied seiner Welt auf und steht dann mit ihnen im Wechselverkehr. Sie sind ihm darnach entweder Gegenstände der Erkenntnis oder des Umgangs.

Im ersten Fall handelt es sich um Auffassung der Objekte in ihrer Mannigfaltigkeit, empirisches Interesse; oder um die Erkenntnis ihrer gegenseitigen Abhängigkeit, um eine denkende Betrachtung, spekulatives Interesse; oder um ihre Beurteilung nach den Maßstäben des Schönen und Guten, ästhetisches Interesse. Im zweiten Fall handelt es sich um einen Umgang mit beseelten Wesen. Ihnen geben wir uns hin als einzelnen Wesen, Anteil nehmend an ihrem Wohl und Wehe, sympathetisches Interesse; oder so, daß wir dem sozialen Ganzen unser Interesse zuwenden, seine Geschicke mit innerer Teilnahme aufmerksam verfolgend, soziales Interesse. Das Gefühl der Abhängigkeit aber dem Verhängnis und dem Unbegreiflichen gegenüber, das Verlangen nach einer Ausgleichung zwischen dem Wirklichen und dem Ideal ruft das religiöse Interesse hervor.

Das Interesse ist also ein vielseitiges wie es in nachstehender Übersicht gezeigt ist.

Vielseitiges Interesse.

I. Als objektive Erkenntnis.			II. Als subjektive Teilnahme.		
1. Theoret. Erkenntnis.		2. Prakt. Wertschätzung.	1. An den Menschen.		2. An Gott.
a) der Natur.	b) der Begriffe.		a) a. d. einzelnen.	b) a. d. Gesamtheit.	
1. Empir. Int.	2. Spekulat. Int.	3. Ästhet. Int.	4. Sympath. Int.	5. Soziales Int.	6. Relig. Int.

Es kann also mit Herbart das Ziel des erziehenden Unterrichts so bestimmt werden: Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt im Begriff der Tugend. Das nähere Ziel, das, um den Endzweck zu erreichen, dem Unterricht gesteckt werden muß, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse angeben.

Und zwar würden unter den verschiedenen Interessen die sittlich-religiösen einen Vorrang behaupten. Denn der Unterricht soll dafür sorgen, daß dem Willen des Zöglings die sittliche Richtung gegeben werde; der Schüler soll lernen, die Güter nach ihrem wahren Wert zu unterscheiden; er soll einsehen, wie gerade die sinnlichen Genüsse und Besitztümer, die meist begehrten, doch die minder wichtigen seien; er soll die geistigen Güter als die wertvollsten schätzen lernen und das wertvollste aller Güter — ein gutes Gewissen — als dasjenige erkennen, dessen Mangel alle übrigen aufhebt.

Der erziehende Unterricht strebt also darnach:

1. ein tiefgehends, nachhaltiges Interesse zu erzeugen,

2. den sittlich-religiösen Interessen die nötige Stärke zu sichern.

Verfolgt er dies Ziel, dann steht er im Dienst der Charakterbildung, dann ist er ein erziehender.

3. Mittel und Wege des erziehenden Unterrichts. Wenn der Unterricht ein so hohes und schweres Ziel sich steckt, wie wir angegeben haben, um Einfluß auf eine bestimmte Gestaltung des Innern unserer Zöglinge zu erhalten, so wird er nicht planlos und willkürlich verfahren, nichts dem Zufall überlassen dürfen, falls er etwas erreichen will. Vielmehr muß er sich einen bestimmten Plan entwerfen nach dem Worte unseres großen Strategen: „Es ist schon viel, das Ziel zu sehen, nach dem man strebt, mehr aber noch den Weg zu finden, auf dem man es erreicht."

Dieser Plan hat auf unserem Gebiet zwei Aufgaben zu zeichnen: 1. den Entwurf des Lehrplans zu geben und 2. die Richtlinien für die rechte Bearbeitung der Lehrstoffe zu entwickeln. Im Vordergrund steht also zunächst die Theorie des Lehrplans. (S. Art. Lehrplan.) Sie behandelt zwei Fragen: 1. Die Auswahl und 2. die Verbindung der Lehrstoffe; oder 1. Das Nacheinander und 2. das Nebeneinander.

1. Denken wir an das Ziel des Unterrichts: Erweckung des vielseitigen Interesses, so dürfte sich als erster Satz für die Auswahl der Lehrstoffe ergeben: Nur das kann Unterrichtsstoff sein, was das Interesse der Schüler zu wecken und zu fesseln vermag. Die psychologische Vorbedingung aber für alle Vorstellungen, die Interesse wirkend in den Gedankenkreis eintreten, ist die Ähnlichkeit, die Verwandtschaft mit den schon vorhandenen, ihr Erwartetwerden von letzeren, also die genaue Berücksichtigung der Apperzeptionskraft des Schülers. (S. Art. Apperzeption.) Erster Grundsatz der Stoffauswahl lautet demnach: Nur der Unterrichtsstoff vermag das Interesse

des Zöglings tiefgehend und nachhaltig zu erregen, der der kindlichen Fassungskraft, seiner jeweiligen Apperzeptionsstufe genau entspricht.

Aber diese Bestimmung reicht in ihrer Allgemeinheit nicht aus. Woher sollen wir solche Lehrstoffe nehmen? Der Begriff des sittlichen Charakters, der an der Spitze des Erziehungssystems steht, kann hier einen wertvollen Fingerzeig geben. In ihm liegt die Forderung eingeschlossen, daß unser Zögling dereinst sich im Leben bethätigen soll; er soll befähigt werden, an der Arbeit des Volkes an seinem Teil selbständig Anteil zu nehmen. Um dies thun zu können, muß er die Gegenwart seines Volkes verstehen lernen. Daraus würde die Forderung abzuleiten sein: Der Zögling muß in den gegenwärtigen Kulturstandpunkt des Volkes eingeführt werden, um dann seinen Platz zu finden, wo seine Arbeit im Sinne einer sittlichen Persönlichkeit einsetzt. Eine Analyse des vorhandenen Bildungsgutes würde die Lehrstoffe an die Hand geben, die dem Zögling zum Verständnis zu bringen wären.

Dieser zweite Grundsatz: Übermittelung der gegenwärtigen Bildungsgüter steht aber in direktem Gegensatz zum ersten, der die Fassungskraft des Zöglings zu berücksichtigen gebot. Wie kann die formale psychologische Forderung in Übereinstimmung gesetzt werden mit der materiell-historischen? Auf folgende Weise löst sich dieses Problem.

Die Gegenwart eines kultivierten Volkes zeigt so verwickelte Verhältnisse, daß es die größte Ungereimtheit bedeuten würde, wollte man das Kind sogleich an das Erfassen derselben heranführen. Das Interesse würde sofort erstickt durch Aufgaben, die zu lösen der Kindesnatur unmöglich sind. Denken wir nun daran, daß die Gegenwart auf der Vergangenheit ruht, so werden wir von den verwickelten, schwer verständlichen Verhältnissen der Gegenwart in die vergangenen Zeiten zurückgreifen mit ihren einfacheren und durchsichtigeren Verhältnissen bis dahin, wo wir auf die Anfänge unserer Kultur stoßen, von wo es dann einen beständigen Fortschritt giebt bis zur Gegenwart. Wer diese Entwickelung klar zu überschauen vermag, wird damit zugleich das beste Verständnis für die verschiedenen Strömungen und Aufgaben der Gegenwart erhalten. Daraus ergiebt sich für den Erzieher die Forderung: Die beste Einführung in das Verständnis der gegenwärtigen Kultur wird dadurch gewährleistet, daß der Zögling in das Werden und Wachsen der nationalen Arbeit eingeführt wird, wenn ihm die Hauptwendepunkte derselben in aufsteigenden Kulturbildern möglichst anschaulich vor die Seele gestellt werden, an deren Betrachtung er warm werden und erstarken kann. Der Werdegang des Einzelnen wird am besten genährt durch die Vertiefung in den Werdegang der Gesamtheit, weil hierdurch das Interesse des Zöglings erweckt und mit wachsender Stärke gepflegt werden kann.

In dieser Forderung deckt sich also der formale mit dem materialen Gesichtspunkt. Das zeitlich Nahe ist für das Kind das psychologisch Ferne, während das zeitlich Ferne die psychologische Nähe bedeutet. Die Gesamtheit hat sich in jahrhundertelanger, emsiger, mühseliger Arbeit von den einfachsten Anfängen an bis zur reich gestalteten Kultur der Gegenwart erhoben; so schreitet der Einzelne auch von einfachen Bewußtseinsinhalten zu immer vollkommeneren und reicheren Gedankenkomplexen fort. Nicht mit einmal steht das Volk auf seiner Kulturhöhe; nicht mit einmal der Einzelne auf der Spitze seiner Entwickelung. Beide ringen und arbeiten sich empor; die Gesamtheit in Jahrtausenden, der Einzelne in der kurzen Spanne seines Lebens; aber gemeinsam ist beiden das Emporklimmen und der Gedanke liegt nahe, das Wachsen des Einzelnen zu nähren an der langsam sich erhebenden Kulturarbeit des Ganzen, die zusammengedrängt, pädagogisch verwertet eine Reihe aufsteigender Bilder gewährt, in denen die notwendigen Bildungselemente eingeschlossen liegen. Pestalozzis Bestreben war darauf gerichtet, diese notwendige Reihe zu finden; Herbart, sein ächter Nachfolger, führte seine Arbeit fort. (S. Art. Pestalozzi.)

Also lautet für die Auswahl des Stoffes die erste Forderung so: Die individuellen Entwickelungsstufen werden genährt an den Bildungselementen, die die historische Entwickelung des Volkes an die Hand giebt. (S. Art. Alterstypen, psychische.) Das Empfindungswerte wird, wie Goethe sagt, in dem Moment den Schülern zugeführt, wo das Interesse dafür kulminiert, die Schüler also höchst empfänglich sind. Sind die Stoffe, die geboten werden, dem Geiste des Kindes kongenial, so werden sie als willkommene Gäste begrüßt, die Unterrichtsarbeit ist vom Interesse getragen, wirkt im Sinne echter Bildung.

Der Lehrplan der Erziehungsschulen gründet sich also in Bezug auf die Reihenfolge der Stoffe auf das historisch-genetische Prinzip, das man in der Idee der kulturhistorischen

Stufen wiederfindet. (S. Art. Gesamt- und Einzelentwickelung.) Sie sind die Konsequenz der Annahme, daß eine tiefgehende Analogie zwischen der individuellen und generellen menschlichen Entwickelung besteht, eine Annahme, die von den bedeutendsten Geistern vertreten wird. Wir nennen nur zwei: Goethe und Kant. Ersterer sagte, wenn auch die Welt im ganzen vorschreitet, die Jugend muß doch immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen. Letzterer wies darauf hin, daß die Erziehung im einzelnen die Ausbildung der Menschheit im allgemeinen durch ihre verschiedenen Generationen nachahmen solle.

Der Lehrplan des erziehenden Unterrichts läßt sich auf Grund dieser Idee organisieren. Es ist Aufgabe der Didaktik, die Grundzüge für die verschiedenen Schulgattungen zu entwerfen und zu spezialisieren. Der Niederschlag der verschiedenen Entwickelungsperioden der Gesamtheit, wie er in Wissenschaft und Kunst aufbewahrt ist, bildet den Stoff für alle Erziehungsschulen, aber je nach dem Rahmen, in dem diese arbeiten, in breiterer oder engerer Fassung.

Dabei ist wohl zu beachten, daß die erziehende Kraft der Unterrichtsstoffe erst dann kräftig hervortritt, wenn die Hauptstoffreihen konzentriert, in typische und zugleich klassische Formen zusammengefaßt, in großen, in sich zusammenhängenden Partieen vorgeführt werden.

Hierdurch allein werden große, unzerstückte Gedankenmassen in die jugendlichen Geister gebracht, aus denen ein starkes Interesse sich entwickelt. Die sittliche Energie ist der Effekt großer, zusammenhängender Gedankenmassen, sagt Herbart mit Recht. Wo der Unterricht in eine Art Notizenkram ausartet, da ist er vom Ziele des erziehenden Unterrichts sehr weit entfernt.

Für die Auswahl des Stoffes im erziehenden Unterricht sind also folgende drei Grundsätze maßgebend:

1. In dem werdenden Menschen erzeugt die Verfolgung des Werdens der Kultur, dargestellt und aufgefaßt im Lichte sittlicher Beurteilung, nachhaltiges Interesse. Darum allmähliches Aufsteigen von den älteren, einfacheren zu den neueren, verwickelteren Verhältnissen.

2. Dem Unterricht sind klassische, der Jugend faßbare Darstellungen zu Grunde zu legen aus Geschichte, Litteratur und Kunst. Nur klassische Darstellungen laden den Zögling zur Rückkehr ein, nur sie geben dem Interesse dauernde Nahrung und eine gesunde Richtung.

3. Große, ganze, in sich zusammenhängende Stoffe vermögen allein die Teilnahme in genügender Tiefe zu erregen und darum charakterbildend zu wirken.

4. Die aufsteigende Reihe historischer Hauptstufen, repräsentiert durch geschlossene Gedankenmassen in klassischer Form, rechnet auf eine entsprechende Reihe von Entwickelungsstufen im Innern des Zöglings.

Litteratur: Herbart, Die ästhet. Darstellung der Welt. — Herder, Ideen zur Philosophie der Gesch. der Menschheit. Ausgabe von Kurz. S. 155, 292, 498. — Lotze, Mikrokosmus. III. Bd., S. 22, 26, 87. Leipzig 1864. — Ziller, Eine Skizze der pädagog. Reformbestrebungen in der Gegenwart, nach Herbartischen Grundsätzen. Zeitschrift für exakte Philosophie. IV. Bd. Leipzig 1864. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865. 2. Aufl. 1892. — Ziller, Vorlesungen über allgem. Pädagogik. Leipzig 1876. 3. Aufl. 1892, — Ziller, Jahrbuch des Vereins f wissenschaftl. Pädagogik, IV. S. 178 ff.; VI, S. 113 ff.; XIII. S. 113 ff. — Ziller-Bergner, Materialien zur spez. Pädagogik. Dresden 1886. — Willmann, Didaktik. 2. Aufl. Braunschweig 1895. — Erläuterungen zum Jahrbuch XIII, S. 66 ff. — Dörpfeld, Grundlinien einer Theorie des Lehrplans. Gesammelte Schriften II, 1. Gütersloh 1894. — Willmann, Pädagog. Vorträge. 2. Aufl Leipzig 1886. — Vogt, Die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien. Jahrbuch d. Vereins f. wissensch. Pädagog. 1880. IV. — Staude, Die kulturhistorischen Stufen im Unterricht der Volksschule. Pädagog. Studien von Rein, neue Folge, 2. Heft. Dresden 1880. — Staude, Über das Lehrplansystem. Pädagog. Studien von Rein, neue Folge, 2. Heft. Dresden 1881, 2. Heft 1884, 3. Heft 1888. — von Sallwürk, Gesinnungsunterricht u. Kulturgeschichte. Langensalza, Beyer & Söhne 1888. — Rein, Gesinnungsunterricht u. Kulturgeschichte. Pädagog. Studien, 2. Heft 1888. Vergl. die Litteratur-Angaben daselbst. — Vogt, Erläuterungen zum Jahrbuch XVI. Dresden 1885. — Beyer, Die Naturwissenschaften i d. Erziehungsschule. Leipzig 1885. — von Sallwürk, Was will die Schule Zillers mit den Kulturstufen? Rheinische Blätter für Erziehung u. Unterricht, 1888, III. — Hartmann, Die Auswahl des Volksschullehrstoffes. Beitrag zur Theorie des Lehrplans. Sächsische Schulzeitung 1887, 14—18. — Lange, Über Apperzeption. 4. Aufl. Plauen 1891, S 129 ff. — Vaihinger, Naturforschung u. Schule. Köln 1889. — Capesius, Gesamtentwickelung und Einzelentwickelung. XXI. Jahrbach d. V. f. w. Päd. — Karman, Bemerkungen zu dem Aufsatz: Gesinnungsunt. u. Kulturgeschichte. Päd. Studien 1888, S. 189 ff. — Grabs, Zur Lehrplantheorie mit Beziehung auf die Volksschule. Päd. Studien 1889 u. 1890. — Grosse, Fr. W. Lindner, ein Vorläufer der Kulturstufen-Ideen. Päd. Studien 1891. Reukauf, Philos. Begründung des Lehrplans d. ev. Rel.-Unt. Langensalza, Beyer & Söhne 1892. — Fr. Schultze, Deutsche Erziehung. Leipzig 1893. — Felsch, Bemerkungen zu d. Problem d. kulturhistor. Stufen. Deutsche Blätter, Langensalza 1889, 11. — Rein, Pädagogik im Grundriß. 2. Aufl. Stuttgart 1893.

2. **Das Nebeneinander der Lehrfächer**. Der erziehende Unterricht würde sein Ziel nicht erreichen, wenn er nicht neben der geeigneten Auswahl der Lehrstoffe zugleich für eine rechte Verbindung derselben Sorge tragen wollte. Die Analyse des Bildungsgehaltes ergiebt eine Anzahl von Reihen, die die verschiedenen Seiten der Kulturthätigkeit widerspiegeln und im Lehrplan neben einander stehen.

Es fragt sich, ob dieses Aggregat von Lehrstoffen und Lehrfächern der für die Erziehung wünschenswerte Zustand sei oder ob nicht aus Gründen einer echten Bildung das Lehrplansystem vorgezogen werden müsse.

Letzteres muß man aus ethischen und psychologischen Erwägungen für das Richtigere halten. Die ethische Forderung zielt dahin, daß die Erziehung bestrebt sein muß, die geistigen Kräfte des Zöglings zu sammeln, damit sie sich nicht zersplittern. Denn ohne innere Sammlung und Konzentrierung ist ein sittlicher Charakter nicht denkbar. Die Anordnung der Lehrfächer und Lehrstoffe wird dieser Sammlung entgegen kommen müssen; keinesfalls darf sie Hindernisse in den Weg legen. Einheit des Bewußtseins ist die primitive Grundlage des Charakters. Nun lehrt zwar die Psychologie, daß unsere Seele an sich schon konzentrierend thätig ist in der Association der Vorstellungen sowohl wie in der Bezogenheit unserer Vorstellungen auf einen gemeinsamen Mittelpunkt, das Ich. Es heißt aber die konzentrierende Kraft bedeutend überschätzen, wenn man glaubt, die Verbindungen zwischen den verschiedenen Vorstellungskreisen würden durchaus von selbst gebildet. Ist doch selbst bei Erwachsenen oft die einheitliche Wirkung der Persönlichkeit in Frage gestellt, weil sie innerlich zerrissen nicht zur Einheit mit sich gelangen können. Für die Gesundheit der jugendlichen Geister ist es daher dringend geboten, ein geordnetes Nebeneinander der Lehrstoffe herzustellen.

Dies geschieht, wenn man das Unterrichtsziel mit Beziehung auf den höchsten Erziehungszweck vor Augen hat. Denn dadurch erhalten wir wie von selbst unter den Schulwissenschaften eine klare pädagogische Rangordnung. In ihr kommt zum Ausdruck, was jeder Lehrstoff für die Geistes- und Charakterbildung beizutragen vermag. Darin liegt das Problem der Konzentration, das dahin formuliert werden kann: Als Zentrum seiner Thätigkeit gilt dem Erzieher die werdende Person des Zöglings, auf die das Viele der Interessen immer zurückbezogen werden muß.

Wie ordnet sich dieser Konzentration, die ihr Zentrum in der werdenden Person des Zöglings erblickt, die Konzentrierung der Unterrichtsfächer unter?

Die Antwort hierauf ist kurz folgende 1. Die tonangebenden Lehrstoffe sind die Gesinnungsstoffe. Denn ihre Absicht ist darauf gerichtet, eine gewichtvolle in sich zusammenhängende Masse von Gedanken und Gesinnungen in die Mitte des Gemütes zu stellen von solchem Gewicht, daß keine neue Gedankenverbindung sich festsetzen kann, ohne mit diesem Kern der Persönlichkeit sich auseinandergesetzt zu haben.

Die Gesinnungsstoffe setzen sich aus drei Reihen zusammen:

1. Aus den religiösen Stoffen (Biblische und kirchengeschichtliche Reihe), 2. aus den profangeschichtlichen, 3. aus den litteraturkundlichen. Die wechselseitige Beziehung unter diesen Reihen kann teils durch die geschichtliche Anordnung, teils durch die inhaltliche Verwandtschaft hergestellt werden.

2. Zu den Gesinnungsstoffen treten die Kunstfächer hinzu, die für unsere Erziehungsschulen in Betracht kommen: Gesang, Zeichnen und Modellieren. Diese Stellung gründet sich auf die nahe Verwandtschaft zwischen Ethischem und Ästhetischem. Die Stoffreihen des Gebietes des Schönen treten ohne Zwang zu den gesinnungsbildenden Disziplinen in Beziehung.

3. Die Sprachen reihen sich als formale Seite des geschichtlichen Stoffes ebenfalls hier an. In den sprachlichen Denkmälern ist ja das Geschichtliche vorzugsweise niedergelegt. An ihnen wird das künstlerische Ziel gewonnen, nämlich die Fertigkeit, den sprachlichen Ausdruck zum Dolmetscher des Innern zu machen, wobei zugleich das Interesse für die Sprache selbst, als der höchst eigenartigen Schöpfung des Menschen, gepflanzt wird.

Hiermit ist die erste Gruppe der Unterrichtsfächer abgeschlossen, die man als die historisch-humanistische bezeichnen kann. Sie steht im Vordergrund, denn da, wo es sich um Bildung einer sittlichen Persönlichkeit handelt, muß in den Mittelpunkt der ganzen Gedankenwelt ein Vorstellungskreis treten, der Träger der sittlichen Gesinnung ist. So lange es wahr ist, daß den sittlichen Ideen, den Mächten, die die Persönlichkeit des Menschen bestimmen, der Vorrang gebührt, so lange wird man auch die Lehrstoffe, die der Erzeugung dieser Ideen

dienen, die führende Rolle im erziehenden Unterricht zusprechen müssen.

Die zweite Gruppe der Lehrfächer umfaßt die Naturwissenschaften: Geographie, Naturkunde, Mathematik.

Eine Analyse der Bildungselemente zeigt uns auf der einen Seite, wie die Arbeit des Menschen auf das ideale Gebiet gerichtet ist, auf Religion, Geist, Wissenschaft und Kunst, das andere Mal auf die Natur. Natur- und Menschenleben sind die beiden Begriffe, um die sich die Gruppierung der Lehrfächer des erziehenden Unterrichts dreht.

Die nachstehende Tabelle giebt eine Übersicht über die Gruppierung der Schulwissenschaften, in denen die Bildungselemente unserer Jugend eingeschlossen liegen.

Erziehender Unterricht:

A. Menschenleben Historisch-humanist. Fächer			B. Naturleben. Naturwissenschaftl. Fächer
I. Gesinnungs-Unt.	II. Kunst-Unt.	III. Sprach-Unt.	I. Geogr. II. Naturkde. III. Mathem.
1. Bibl. Geschichte.	1. Gesang.	1. Muttersprache.	(Handarb.-Unt.,
2. Profan-Geschichte	2. Zeichnen.	2. Fremde Sprachen.	Turnen u. Spiele.)
3. Litteratur	3. Modellieren.		

Innerhalb der beiden Haupt-Gruppen werden sich einem didaktischen Nachdenken vielerlei Beziehungen ergeben; aber dabei kann die Lehrplantheorie nicht stehen bleiben, sondern sie wird auch den Versuch wagen, die beiden großen Gebiete in eine innere Beziehung zu setzen, wodurch erst ein durchgreifender Gedankenzusammenhang zwischen den verschiedenen Bildungselementen hergestellt wird. So begleitet die Geographie den Geschichts-Unterricht, indem sie die Behandlung der Länder in der Reihenfolge vornimmt, wie sie in den Gesichtskreis der Menschen eingetreten sind. Das Leben in der Natur aber wird angesehen vom Standpunkte der menschlichen Zwecke. Der Wille des Menschen setzt sich zu den Dingen der Natur in Beziehung, um sie in seinen Dienst zu zwingen. Das menschliche Handeln sieht sich immerfort nach zwei Seiten hin an Beschränkungen gewiesen: 1. an die sittlichen Musterbilder (S. Art. Ethik) u. 2. an die Natur der Dinge. Die Gebundenheit an die sittlichen Ideen beschränkt das Handeln in seinen Zwecken; die Gebundenheit an die Natur der Dinge aber das Handeln in seinen Mitteln. Bei der Bildung des Willens durch den Unterricht muß Beides scharf hervorgehoben werden: 1. das Verständnis der Schranken und Hilfen, wie sie in den sittlichen Ideen begründet sind; 2. Das Verständnis der Schranken und Hilfen, wie sie in den Naturverhältnissen liegen. Ersteres ist Sache des Gesinnungsunterrichts (S. Art. Gesinnungsunterricht), das zweite Sache des naturkundlichen Unterrichts.

Beide Reihen liefern die nötigen Farben für die aufsteigende Folge der Kulturbilder. Darin liegt das Programm für die Konzentrierung der Unterrichtsfächer und Bildungselemente der Jugend eingeschlossen. (S. Art. Konzentration.)

Litteratur: Außer den oben genannten Schriften und Aufsätzen: Ziller, Grundlegung. § 19. — Willmann, Päd. Vorträge. S. 106—121. — Kern, Grundriß der Pädagogik. Berlin. § 32. — Dörpfeld, Die unterrichtl. Verbindung der sachunterrichtl. oder Wissensfächer. Ev. Schulblatt 1875. Heft 1 u. 5. — Richter, Die Konzentration des Unterrichts in der Volksschule. Leipzig 1865. — Ackermann, Über Konzentration. Pädagog. Fragen. 1. Reihe, 2. Aufl. Dresden, Kämmerer. — Just, Die Konzentration des Unterrichts. Erziehungsschule von Barth Nr. 1 u. 2 1880. 3. Jahrgang Nr. 4. — Reinerth, Über Konzentration. Pädagog. Studien 1882, 3. Heft. — Dörpfeld, Zwei dringliche Reformen im Real- und im Sprachunterricht. 3. Aufl. Gütersloh 1892. — Müller, Die Konzentration des Unt. Kehrsche Blätter 1883, S. 256 ff. — Muthesius, Beiträge zur Konzentration rc. — Weimar. Kirchen- u. Schulblatt, 1887, 14, 17, 23, 34. — Horn, Die Konzentration im Unterricht der Volksschule. Evang. Schulblatt, Januar 1889. Gütersloh, Bertelsmann. — Loos, Der österr. Gymnasiallehrplan im Lichte der Konzentration. Wien, Hölder 1892. — Merian-Genast, Ausführungen zum Lehrplan, Gymnasialprogramm Jena 1892 und 1893. — Just, Praxis d. Erziehungsschule. I. Bd. 1—4 Heft, III. Bd. Altenburg, Pierer. — Rein, Aus dem Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena. III. Heft, Langensalza, Beyer & Söhne 1891. — Frick, Lehrgänge und Lehrproben. Halle, Waisenhaus. — Fr. Mac Murry, Concentration. Educational Review. January 1895. New-York. — Charles Mac Murry, The Elements of General Method based on the Principles of Herbart. 2. Ed. Bloomington, Ill. — Charles de Garmo, Essentials of Method. Boston 1889. — Charles de Garmo, Coordination of Studies. Educat. Review IV, 5. New-York. — Rein, Pädagogik im Grundriß. 2. Aufl. Stuttgart 1893. — Siedler, Zur Konzentration d. Unt. auf Realschulen. Fraustadt 1873. — Schmids Encykl. 1876, S. 971 ff. — Vogel, Bericht über den Versuch einer Konzentration d. Unt. Perleburg 1888. — Matthias, Konzentration i. Unt. Neue Jahrb. f. Philol. u. Päd. 136, 553. — Geffers, Konzentr. d. Unt. i. d. Gymnas. Schmids

Encykl. 1876, S. 977 ff. — Biedl, Über Konzentr. i. Unt. Gnesen 1893. — Ihring, Die Konzentrationsidee u. ihre Bedeutg. f. d. Obertertia d. Gymn. Bensheim 1889. — Schmitt, Der Unt. i. Quinta nach d. Konzentrations-Prinzip. Gießen 1893. — G. K. Barth, Der Begriff Konzentration i. d. Unterrichtslehre ꝛc. Borna 1895.

3. Die Durcharbeitung der Lehrstoffe. Der erziehende Unterricht kann weder Herder noch Schleiermacher vollständig rechtgeben. Ersterer sagte: Jeder Lehrer muß seine eigene Methode haben, er muß sie sich mit Verstand erschaffen haben, sonst frommt er nicht; letzterer meint, daß die Methode mit jedem Lehrgegenstand gegeben sei. Auch mit dem Rat Fr. A. Wolfs: Habe nur Gelehrsamkeit, so wird dir die Gabe zu lehren nicht fehlen und seine Forderung: Habe Geist und wisse Geist zu wecken, weiß die wissenschaftliche Methodik nichts anzufangen. Sie sieht sich an die Thatsache gewiesen, daß im psychischen Geschehen eine gleiche Gesetzmäßigkeit herrscht, wie im physischen. Daher kann es streng genommen und allgemein gefaßt, nur eine Grundmethode geben, nämlich die, welche sich nach den Gesetzen des menschlichen Geistes richtet und alle seine Veranstaltungen diesen Gesetzen gemäß trifft. In diesem Sinne sagte wohl Comenius: Es giebt für alle Wissenschaften, Künste und Sprachen nur eine naturgemäße Methode. Nach ihm suchte Pestalozzi sie zu erfassen in dem Satz: Von der Anschauung zum Begriff. Auf dieser Linie arbeitete Herbart weiter. Er hat den Pestalozzischen Gang in seine einzelnen notwendigen Stadien zerlegt und sie psychologisch begründet. Damit hatte der erziehende Unterricht nun auch in Bezug auf das Lehrverfahren sicheren Boden erhalten. Wer den Weisungen der Kindesnatur folgt, den natürlichen Bedingungen des Wachsens und Werdens des jugendlichen Geistes, wird sicher sein, dem Ziel des erziehenden Unterrichts, Interesse zu wecken, nahe zu kommen. Weit hinter ihm liegt dann die Stufe, die man als didaktischen Materialismus bezeichnen kann, auf der das Streben vorherrscht, möglichst viel Wissen in die Köpfe hineinzustopfen, ohne darnach zu fragen, was denn damit für echte Geistesbildung erreicht werde. Die Theorie des Lehrverfahrens sucht folgende Frage zu beantworten: Wie gelangt der Schüler zu klaren, deutlichen Anschauungen und von hier zu klaren deutlichen Begriffen. Mit Hilfe der empirischen Psychologie wird die Antwort hierauf erteilt. Sie ist in der Theorie der Formal-Stufen ausführlich dargelegt. (S. Art. Formal-Stufen.)

Litteratur: Herbart, Pädag. Schriften (Ausgabe von Willmann.) — Ziller, Allgem. Pädagogik. § 23 u. § 24. — Derselbe, Jahrb. d. Vereins f. wissensch. Pädagogik. — Willmann, Pädagog. Vorträge. — Derselbe, Didaktik. — Rein, Herbarts Regierung, Unterricht und Zucht. 3. Aufl. (Pädag. Studien 1. Heft.) — Derselbe, Betrachtungen üb. Methode u. Methodik. (Pädagog. Studien 2. Heft.) — Dörpfeld, Beiträge zur Pädagog. Psychologie. Gesammelte Schriften, Gütersloh. — Ackermann, Osterprogramm der Karolinenschule und des Lehrerinnen-Seminars zu Eisenach 1881. Päd. Fragen. 1. Reihe Dresden. — Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule (Einleitung). — Bühlmann, Praxis der Schweizer Volks- und Mittelschule, Jahrg. 1881, Heft 1 u. 2. (Die Aufsätze von Wiget und Florin.) — Rein, Über die formalen Stufen in den pädagog. Blättern von Kehr, Bd. VIII. — Barth, Erziehungsschule, Jahrg. 1881, Leipzig. — Just im Jahrb. 1879, S. 191 ff., Jahrb. 1892, S. 287 ff. — Vogt im Jahrb. 1880, S. 107 ff. — Lange, Über Apperzeption, 4. Aufl. 1892. — Th. Wiget, Die formalen Stufen, 5. Aufl. Chur 1894. — Kittel, Die formale Gliederung einer unterrichtlichen Einheit, im Programm des Speierer Seminars 1884. — Frick, In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Berlin 1883. — Frick u. Richter, Lehrgänge u. Lehrproben. Halle 1884. — Reich, Die Theorie der Formalstufen. Langensalza, Beyer & Söhne 1889. — Just, Praxis der Erziehungsschule, Altenburg, Pierer. — Karl Richter, Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts 1888. — Hanns, Über die Anwendbarkeit der Herbart-Zillerschen Formalstufen im Volksschulunterricht, Dresden 1887. — Morres, Der Lernprozeß u. die formalen Stufen. Siebenb. Kirchen- u. Schulblatt, Kronstadt 1887. — Gleichmann, Über Herbarts Lehre von d. Stufen des Unterrichts, 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne 1891. — Bliedner, Stoy u. die sog. formalen Stufen des Unterrichts. Rhein. Bl. 1890, 1 u. 2. — Glöckner, Die formalen Stufen bei Herbart u. seiner Schule. Jahrb. d. V. f. w. Päd. Dresden 1892. — Just, Zur Lehre von den formalen Stufen des Unt. Jahrb. 1892. — Schultze, Deutsche Erziehung, Leipzig 1893. — Rein, Pädagogik im Grundriß, 2. Aufl. Stuttgart 1893.

Die Lehre vom erziehenden Unterricht gipfelt demnach 1. in der Ableitung des Unterrichts-Zieles aus dem Erziehungsziel, 2. in der Darstellung der Mittel, die zu diesem Ziel hinführen: a) Lehrplantheorie (historisch-genetischer Aufbau der Bildungselemente; konzentrierende Anordnung derselben.) b) Theorie des Lehrverfahrens (Lehre von den Formal-Stufen.)

Litteratur: Herbart, Pädagog. Schriften. (Ausgabe von Willmann, Leipzig, Voß; Ausgabe von Bartholomäi-Sallwürk, Langensalza, Beyer & S.) — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1884. — Willmann, Pädagog. Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1886. — Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 2. Aufl. Braunschweig 1894. — Capesius, Die hauptsächlichsten Forderungen des erziehenden Unter-

richts. Langensalza, Beyer & Söhne 1887. — Jetter, Erziehender Unterricht. Altenburg 1890. — Rein, Pickel, Scheller, Theorie u. Praxis des Volksschulunterrichts. 8 Bände. 5. Aufl. Leipzig 1894. — Dörpfeld, Gesammelte Schriften. Gütersloh, Bertelsmann. — Ziller-Bergner, Materialien zur spez. Pädagogik. Dresden 1886. — Zeitschriften: Rein, Pädagog. Studien; jetzt herausgegeben von Klähr. Dresden, Bleyl & K. — Barth, Die Erziehungsschule. Leipzig. — Just, Praxis d. Erziehungsschule. 9 Bde. Altenburg, Pierer. — Mann, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. 17 Bde. Langensalza, Beyer u. Söhne. — Jetter, Süddeutscher Schulfreund. — Krönlein, Oberrhein. Blätter für erziehenden Unterricht. Freiburg i. Br. — Morres, Siebenbürg.-Sächs. Schul- u. Kirchenbote, Kronstadt. — Evangel. Schulblatt. 39 Bde. Gütersloh, Bertelsmann. — Fries-Meier, Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien u. Realschulen. 10 Bde. Halle, Waisenhaus. — Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. 3. Aufl. — Baumeister, Handbuch der Erziehung u. Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895.

Jena. W. Rein.

Erzieher

s. Lehrerpersönlichkeit

Erzieherin

I. **Der Begriff im weiteren Sinne. Die Mutter als Erzieherin.** Erzieherin im weiteren Sinne ist jedes weibliche Wesen, das eine erziehliche Thätigkeit ausübt, vor allem also die Mutter. In Bezug auf den Inhalt des Begriffs kann nicht ohne weiteres auf die Artikel „Erzieher“ und „Erziehung“ verwiesen werden. Wenn gleich die dort gegebenen Grundbegriffe selbstverständlich auch hier gültig sind, so bedürfen doch die in der Geschlechtsnatur liegenden Eigentümlichkeiten, Vorzüge wie Schwächen, die die Erzieherin vom Erzieher unterscheiden, eine besondere Betrachtung. — Da ferner die Mutter und die berufsmäßige Erzieherin nicht in dem gleichen Verhältnis zu dem zu erziehenden Kinde stehen, so ergeben sich auch für beide nicht die gleichen Schwierigkeiten; eine gesonderte Betrachtung ihrer Aufgabe erweist sich daher als notwendig.

Die Anschauung, daß Mütter geborene Erzieherinnen sind, d. h., daß sie durch ihren Mutterinstinkt die Schwierigkeiten der Kindererziehung leicht überwinden, ist eine weit verbreitete, die vielleicht durch Pestalozzis Darstellung der Idealmutter in seiner Gertrud neue Nahrung gewonnen hat. Ihren tiefsten Grund hat diese Anschauung in der engen Zusammengehörigkeit von Mutter und Kind, die der Mutter die unmittelbarste Fühlung mit der Kindesseele, ihren Äußerungen und ihren Bedürfnissen verschafft und das Kind empfinden läßt, daß ihm die Vermittelung mit der übrigen Welt, die Leitung in diese Welt hinein nur durch die Mutter wird. „Es bedarf; die Mutter hat, was es bedarf; sie ist ihm seine Welt; es erkennt diese nur durch sie, und diese befriedigt es nur durch sie .... Es erkennt die Quelle seiner Befriedigung; es liebt sie; es entfalten sich Zeichen seiner Freude, seiner Liebe; es umschlingt die Mutter, es herzt die Mutter .... es will, daß sie sich ob seiner Liebe freue, und diese seine Liebe entfaltet dann allmählich in ihm das hohe Gefühl des Dankes.“ Aus dieser Liebe heraus entfalten sich leicht alle sittlichen Tugenden: „Die Mutter anerkennt keine sittliche Freiheit des Kindes. Wie sie sich ihm in Liebe hingiebt und seine Bedürfnisse befriedigt, so fordert sie von ihm Gehorsam. Aber wie sie es durch die Liebe, mit der sie sich ihm hingiebt, zur Wahrheit erhebt, so erhebt sie es durch den Gehorsam, den sie von ihm fordert, zur Freiheit. Ihre ganze Liebe geht dahin, wie der ganze Gehorsam des Kindes dahin wirkt, dasselbe einsichtsvoll und kraftvoll, d. h. von ihr unabhängig, selbständig, frei zu machen..... Der Gehorsam, den sie fordert, ist kein anderer als der gegen seine eigene Natur und Bedürfnisse; ihr Wille kein anderer als das Gesetz, welches ihm seine Vernunft, wäre es mündig, d. h. frei, selbst auflegte...... Aber sie setzt diesen Willen, sie setzt die ganze Fülle sittlicher Anlagen der Menschennatur im Kinde voraus..... Sie züchtigt ihr Kind, sie fordert Rechenschaft von ihm, sie zieht es zur Verantwortung und erklärt es eben dadurch, ohne zu wissen, was sie thut, als ein freies, vernünftiges Geschöpf.“ So entwickelt sie auch im Kinde das religiöse Gefühl. „Wie das erste Thun der einfachen, verständigen Mutter Typus der Verstandesbildung, und das der reinen, unschuldvollen und sittlichen Mutter Typus der sittlichen Bildung ist, so ist auch das erste Thun der religiösen Mutter Typus der religiösen Bildung. Ihr Kind ist ihr ein heiliges, ein göttliches Geschenk. Sie geht, um es zu

Gott zu führen, von keinem Begriff aus, von keinem Beweis und von keiner Erklärung. Sie trägt vielmehr ihren Sinn und ihr Gefühl, ihren heiligen Glauben an Gott als ihr höchstes und als ein unmittelbar gewisses Gut, gleichsam durch einen göttlichen Anhauch unmittelbar in die Seele des Kindes über."

So stellt Pestalozzi (Über die Idee der Elementarbildung, 1809) in wenig Zügen das Bild der Mutter als Ezieherin für das erste Lebensalter hin, ein Bild, dem er schon in so warmen Farben in seiner Gertrud Leben verliehen hatte. Ohne Zweifel ist das Bild auch dem Leben entnommen. Es giebt Mütter, die ihren Kindern das sind, was Pestalozzi voraussetzt, und glücklich die Kinder, die eine solche Mutter gehabt haben. Es läßt sich aber andererseits nicht verhehlen, daß viele Mütter diesem Bilde nicht gleichen, daß gerade die erste und einfachste Aufgabe, die Gewöhnung an den Gehorsam, der zur Freiheit führt, von ihnen oft mangelhaft, oft gar nicht gelöst wird. Der Grund davon ist in demselben Zusammengehörigkeitsgefühl zu suchen, das andererseits der Mutter eine so wunderbare Fühlung mit ihrem Kinde verleiht: sein Schmerz ist ihr Schmerz, und dem Kinde etwas zu versagen, thut ihr weher, als selbst zu entbehren. Dazu kommt das Überwiegen des Gefühlslebens, das ihr als Frau teils angeboren, teils anerzogen ist, und das ihr ein kühles, verständiges Erwägen, ein Hinausblicken über den Augenblick erschwert. So läßt sie nur zu oft, besonders im frühesten Kindesalter, dem Kinde jede Stimmung, jede Laune hingehen, erfüllt ihm alle Wünsche, die ja noch so leicht zu erfüllen sind, und bedenkt nicht, daß sie damit eine Gewöhnung in ihm groß zieht, die für sein späteres Leben verhängnisvoll werden muß. Ihrer Liebe fehlt oft die Einsicht, ihrer ganzen Erziehung die Konsequenz; damit sind die beiden hervorragendsten Schwächen der Muttererziehung bezeichnet. Daß diese Fehler so häufig sind, beweist, daß die Mütter doch nicht geborene Erzieherinnen sind, daß sie einer Vorbereitung auf ihren Beruf bedürfen. Soweit es sich um die Kleinkindererziehung handelt, braucht diese Vorbildung durchaus nicht hervorragend intellektueller Natur zu sein; die Mutter bedarf nur, mehr noch vielleicht als jeder andere, einer energischen Selbstzucht und der Gewöhnung an klares, folgerichtiges Denken. Die eine wird sie lehren, ihr Gefühl zu beherrschen und dem Kinde weh zu thun, um ihm wohl zu thun; die andere wird ihr die richtige Einsicht und Konsequenz verleihen. Beides kann sich bei der einfachsten Frau aus dem Volke finden. Die Art und Weise der Gertrud erscheint auch für die ohne eigentliche Pflege des Intellekts aufwachsende einfache Landfrau durchaus natürlich. Ihr ganzes Verfahren mit ihren Kindern ist darauf berechnet, ihr Wohl für ihr späteres Leben, nicht das augenblickliche Wohlbefinden zu fördern. Mit ruhiger Konsequenz gebietet und verbietet sie, wenig, aber nachdrücklich; dem übertretenen Gebot folgt unerbittlich die Strafe, die aber niemals die Liebe vermissen läßt. Die Einsicht, die sie so den richtigen Weg finden läßt, kommt dieser einfachen Frau aus ihrer Lebenserfahrung, die Selbstzucht aus einem einfachen, arbeitsvollen, verantwortlichen Leben.

Wenn Liebe, gepaart mit Einsicht und Konsequenz, für die Erziehung im ersten Kindesalter, wo das Kind noch in der Mutter sein Gesetz sieht, in der Hauptsache ausreichend erscheint, so wird das anders, sobald die Loslösung des Kindes von der Mutter beginnt, sobald es anfängt, von dem Elternhause hinauszuschauen in die Welt, schon in die Welt der Schule. Das Intellektuelle beginnt in ihm zur Macht zu werden, ja, es erscheint ihm Jahre lang als die wichtigste Macht im Leben. Nur zu leicht verliert da die Mutter die Macht über die Heranbildung ihres Kindes, wenn sie ihm auf diesem Gebiet nicht genügend Leiterin zu sein, ihm vielleicht gar nicht einmal darauf zu folgen vermag. Selbst in den einfachsten Verhältnissen, wo nur die Elementarkenntnisse dem Kinde übermittelt werden, ist es wünschenswert, daß die Mutter nicht von ihm übersehen werde. Schwierig wird häufig die Aufgabe der Mutter der gebildeten Stände den heranwachsenden Kindern, besonders den Söhnen gegenüber. Es ist zwar durchaus nicht nötig, daß sie das Detail der einzelnen Schulfächer oder alle einzelnen Wissenszweige kennt, — aber sie muß imstande sein, den geistigen Interessenkreis der ihrer unmittelbaren Leitung entwachsenen Kinder zu teilen; sie darf nicht durch festgelegte Bildungsformeln einer früheren Zeit gehindert werden, den Bildungsgehalt der Gegenwart zu verstehen und vorurteilsfrei aufzufassen. Die Aufgabe der Mutter wird sich hier je nach ihren Lebensverhältnissen verschieden gestalten; will sie aber Anspruch darauf machen, auch jetzt noch Erzieherin ihrer Kinder zu sein und von ihnen als solche angesehen zu

werden, so ist eine entsprechende formale und materiale geistige Bildung ein unbedingtes Erfordernis. Gerade dieser Punkt muß in Deutschland, wo man noch so häufig die gute Mutter mit der guten Wirtschafterin und Hausfrau für identisch hält, ganz besonders hervorgehoben werden. Die Forderung einer möglichst allseitigen Entwickelung auch der geistigen Fähigkeiten der Frau, die schon aus wirtschaftlichen Gründen heute immer lauter gestellt wird, muß vor allen Dingen auch um ihrer Aufgabe als Erzieherin willen energisch vertreten werden, wie das die moderne Ethik auch mehr und mehr anerkennt. „Der große Einfluß," sagt Professor Harald Höffding, „den die Frau in der Familie hat, und den sie hierdurch auf die gesamte ethische, soziale, religiöse und politische Entwickelung ausübt, macht eine möglichst reiche Ausbildung ihrer Fähigkeiten zur Notwendigkeit." Eben diese Ausbildung wird dann auch dazu beitragen, Intelligenz und Willen zu stärken, die bei der bisher üblichen weiblichen Ausbildung zu Gunsten des unbestimmten Gefühlslebens zurücktreten mußten. Dann erst wird die Mutter auch in schwierigeren Verhältnissen und in den höchstgebildeten Kreisen ihrer Aufgabe als Erzieherin ganz gewachsen sein.

II. **Der Begriff im engeren Sinne: Die Erzieherin von Beruf.**

1. Geschichtliches. Die Erzieherin von Beruf, d. h. die fachlich vorgebildete Gehilfin oder Vertreterin der Mutter (bezw. der Vorsteherin einer Erziehungsanstalt) in der häuslichen Erziehung, der in der Regel auch der Unterricht der Kinder ganz oder teilweise übertragen ist, ist bei uns ziemlich neuen Datums. Die auf dem Lande lebenden Familien, in denen jetzt die Erzieherin fast unentbehrliche Hausgenossin geworden ist, machten früher so außerordentlich geringe Ansprüche an die Bildung ihrer Töchter, daß das Wissen, welches ihnen der „Schulmeister" beibringen konnte, völlig genügte; war ein Hofmeister im Hause, so übernahm dieser den Unterricht; auch nicht selten der Geistliche. In der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts, als französisches Wesen anfing, die deutschen Höfe und die Adelsfamilien, allmählich auch die Familien des Mittelstandes zu beherrschen, empfand man wohl zuerst allseitiger das Bedürfnis, eine Dame im Hause zu haben, die den heranwachsenden Töchtern die französische Sprache und „feine Manieren" beibringen konnte. So hielt die französische Gouvernante ihren Einzug in Deutschland, zunächst in die vornehmen Kreise. In August Hermann Franckes (1698 begründeten) „Anstalt für Herren Standes, adeliche und sonst fürnehmer Leute Töchter" (dem sogenannten Gynaeceum) ist gleichfalls „zur Aufsicht, Unterweisung in der französischen Sprache, Anführung zu guter Manier mit Leuten umzugehen, eine französische Demoiselle, die eine bewährte und wohlgeübte Christin ist, und viel bei Hofe gewesen, bestellet."

So lange man das Hauptgewicht auf französische Sprache und Litteratur legte, so lange man in der Bekanntschaft mit diesen geradezu das Wesen der höheren weiblichen Bildung sah, wurden auch die Gouvernanten meistens aus Frankreich und der französischen Schweiz bezogen. Das änderte sich erst allmählich im Laufe unseres Jahrhunderts. Man fing an, an die Bildung der Töchter höhere Ansprüche zu machen als bisher, Ansprüche in Bezug auf die Ausbildung in der Muttersprache (die gebildeten Frauen des vorigen Jahrhunderts, besonders der höheren Stände, drücken sich häufig französisch weit korrekter aus als deutsch) und in den Realien, denen die Ausländerin nicht entsprechen konnte. So kam man allmählich dazu, eine fachlich vorgebildete Deutsche als Erzieherin zu wählen und der Französin (oder Engländerin) nur noch — als Bonne — die ganz Kleinen zu überlassen oder sie nach Beendigung der eigentlich schulmäßigen Ausbildung nur der Sprache wegen noch zuzuziehen. Im ganzen darf man wohl sagen, daß heute die deutsche Erzieherin sich Deutschland erobert hat.

2. Anforderungen an die Erzieherin. Eine große Anzahl der Anforderungen, die wir an die gute Erzieherin stellen müssen, deckt sich völlig mit den an den guten Erzieher zu stellenden; wir können also in Bezug darauf einfach auf den betr. Artikel und auf den Artikel Erziehung verweisen. Ein näheres Eingehen darauf, daß die Erzieherin eine innerlich gefestigte Persönlichkeit und ein sittenreiner Mensch sein, daß sie Liebe zu ihrem Beruf und Liebe zu Kindern haben muß, daß ihr eine tüchtige berufliche Vorbildung eigen sein muß, ferner die zur Ausübung ihres schweren Berufs nötige körperliche Gesundheit und geistige Frische, würde lediglich zu einer Wiederholung des in den erwähnten beiden Artikeln schon eingehend Erörterten führen. Ich beschränke mich also darauf, die Anforderungen darzulegen,

die noch insbesondere an die Erzieherin zu stellen sind, und die Schwierigkeiten, die ihre Stellung in noch höherem Grade als die des Erziehers bietet.

Sie lassen sich in der Hauptsache darauf zurückführen, daß ihre Stellung eine noch viel gebundenere ist als die des Erziehers und daß die erziehliche Seite in der Regel noch weit mehr hervortritt als bei diesem. Der Erzieher wird heutzutage mehr als „Hauslehrer“ betrachtet, der die Söhne auf die Schule oder Universität vorzubereiten hat. Sein Wissen und seine Unterrichtsmethode kommen hauptsächlich in Betracht. Außer den Unterrichtsstunden wird ihm in der Regel ziemlich viel Freiheit gelassen; schon die größere Freiheit, die seine Zöglinge, als Knaben, vor den Zöglingen der Erzieherin voraushaben, bringt das mit sich. Mehr oder minder kann er sich in seiner freien Zeit von der Familie, in der er lebt, emanzipieren und seinen Umgang außerhalb derselben suchen; auch die Berührung mit der Öffentlichkeit bleibt ihm in höherem oder geringerem Grade und macht selbst unsympathische häusliche Verhältnisse erträglich. — Ganz anders bei der Erzieherin. Sie ist viel enger an die Familie gebunden, in der sie unterrichtet; an ihre Fügsamkeit, ihre Fähigkeit, sich einzuleben und anzupassen, werden ungleich größere Ansprüche gemacht; ihre erziehlichen Fähigkeiten kommen mindestens in demselben Grade, in der Regel sogar mehr als die unterrichtlichen in Betracht. Wir können hier nicht untersuchen, in wie weit dem Paradoxon: „Ein Mann muß gut unterrichtet, kann aber schlecht erzogen sein“, und: „eine Frau muß gut erzogen, kann aber schlecht unterrichtet sein“, eine Wahrheit zu Grunde liegt; Thatsache ist, daß gegenwärtig noch weitaus die meisten Eltern unbewußt danach handeln. Die dringende Notwendigkeit, den Mädchen später die Möglichkeit des Fortkommens durch eigene Kraft zu verschaffen, die in neuerer Zeit sich mehr und mehr geltend macht, tritt ja auch am wenigsten an die Familien heran, die in der Lage sind, eine Erzieherin zu halten. So wird denn auch von dieser — neben selbstverständlicher beruflicher Ausbildung — immer noch vor allen Dingen ein feiner äußerer Schliff gefordert, und es ist für sie viel mehr als für den Erzieher Vorbedingung, daß sie in Kreisen aufgewachsen ist, in denen ein feiner Umgangston herrscht.

Die große Gebundenheit, die die Stellung der Erzieherin mit sich bringt, erweist sich besonders dann als erschwerend, wenn sie das Unglück hat, in einer Familie zu leben, die in ihrer ganzen Lebensauffassung wenig mit ihr übereinstimmt. Es bedarf dann für sie einer steten Selbstverleugnung und Selbstkontrolle, um das innere Gleichgewicht nicht zu verlieren, das der Mann leicht durch die Berührung mit der Außenwelt wiederherstellen kann. Gewisse kleinliche äußere Kränkungen und Zurücksetzungen, die ihr weit leichter zugefügt werden als dem Hauslehrer, muß sie übersehen können. Vergnügungen und Rücksichten, die ihr nur aus Zwang oder wohl gar zum Schein geboten werden, sollte sie ablehnen; gegen ungehörige Zumutungen oder Zurücksetzungen ernsterer Art muß sie im stande sein, sich zu behaupten, wenn sie sich nicht ihre ganze Stellung verderben will. In äußersten Fällen findet sie Schutz im Gesetz. Nach dem preußischen Landrecht (Teil II, Titel 5, § 187 ff) sind Erzieherinnen nicht für bloße Hausoffiziantinnen (Dienstboten) zu halten; ihre Rechte und Pflichten sind vielmehr nach der Natur, Absicht und Erfordernis des übernommenen Geschäfts und nach den allgemeinen Vorschriften über Verträge &c. zu beurteilen. In keinem Fall sind sie zu häuslichen Diensten verbunden, haben aber, als Glieder der Familie, Anspruch auf anständige Bedienung durch das Gesinde. Wegen bloßer, nicht in Mißhandlung ausartender Züchtigung der Kinder können sie nur dann entlassen werden, wenn im Vertrag körperliche Züchtigungen ausdrücklich ausgeschlossen worden sind. Kündigung kann von beiden Seiten mit vierteljähriger Frist erfolgen, wenn nicht im Vertrag etwas anderes bestimmt worden ist.

Selbstverständlich ist die Möglichkeit einer gedeihlichen erziehlichen Thätigkeit schon ausgeschlossen, sobald die Erzieherin sich genötigt sieht, die Paragraphen des Landrechts zu befragen. Bei einer Familie, bei der sie das zu befürchten hat, sollte sie eben nicht bleiben. Eine gedeihliche Wirksamkeit ist nur dann möglich, wenn die Erzieherin in ihren Lebensanschauungen, vor allem in ihren sittlichen und religiösen Prinzipien mit den Eltern ihrer Zöglinge übereinstimmt; darauf sollte vor Eingang einer Verpflichtung auf beiden Seiten gesehen werden. Nur dann kann die Erzieherin die durchaus wünschenswerte stete Fühlung mit der Mutter (bezw. den Angehörigen) ihrer Zöglinge haben, die allein es möglich macht, der Erziehung einen einheitlichen Charakter

zu geben. Unter Konflikten zwischen Mutter und Erzieherin leiden die Zöglinge am meisten. Solche Konflikte zu vermeiden ist schwachen Müttern gegenüber, die keine Fehler in ihren Kindern sehen, oft sehr schwer; die Erzieherin muß natürlich, besonders soweit es sich um erzieherische Maßregeln handelt, ihre Ansicht mit ruhiger Festigkeit geltend machen, wenn sie von ihrer Richtigkeit überzeugt ist; andererseits hat sie gerade nach dieser Richtung hin sorgfältig zu prüfen. Denn wenn es ihr einesteils leichter wird als der Mutter, die nötige Konsequenz bei der Erziehung zu beobachten, da sie nicht einen so unmittelbaren Gefühlsanteil an den Kindern nimmt, so wird es ihr eben deswegen häufig auch schwer, ihnen ganz gerecht zu werden. Besonders ältere Erzieherinnen vergessen leicht, wie der Jugend zu Mute ist; sie sehen in Kinderstreichen Verbrechen, in übermütigem Austoben bewußte Bosheit. Gerade hier muß die Liebe zu ihren Zöglingen der Erzieherin zu Hilfe kommen und ihre Handlungsweise leiten, sonst ist an keine erzieherische Einwirkung zu denken. Das Kind fügt sich dem Zwang, ohne seinen Willen zu ändern.

Auch vor ungleicher Behandlung ihrer Zöglinge in Folge einer ungerechtfertigten Vorliebe oder Abneigung gegen diese oder jene hat sich die Erzieherin ganz besonders zu hüten; sie verfällt in diesen Fehler leichter als der Mann, und bedarf daher ganz besonders einer strengen Selbstkontrolle in der Beziehung.

Daß in Bezug auf äußere Formen an die Erzieherin ganz besonders hohe Anforderungen zu stellen sind, ist schon erwähnt. Diese Formen sind natürlich nicht äußerlich anzulernen; nur die Erzieherin wird in jedem Augenblick in Ton und Handlungsweise das Richtige treffen, bei der die Formen die notwendige äußere Kundgebung einer durchgebildeten Persönlichkeit sind. Die übrigen wichtigsten Anforderungen, die an die Erzieherin zu stellen sind, gehören in die Rubrik

3. **Ausbildung der Erzieherin.** Daß vieles, was man von der Erzieherin verlangt, nicht zu ihrer speziellen Ausbildung gehört, sondern zur inneren und äußeren Bildung überhaupt, ist nach dem Vorhergesagten klar. Wer eine tüchtige sittliche Grundlage besitzt und jene vollkommene Selbstbeherrschung, die ein Zeichen des inneren Gleichgewichts ist, das nur echte Bildung gewährt, wird sich eben zum Erzieherinnenberuf wie zu jedem anderen Beruf eignen, der eine eigene Persönlichkeit erfordert. Einer speziellen Vorbereitung bedarf dagegen die Erzieherin für ihre unterrichtliche Thätigkeit. In der Regel wird sie heute genau dieselbe Vorbereitung wählen wie die Lehrerin, obwohl eine Verpflichtung dazu, wenigstens in Preußen, nicht vorliegt, da sie nach der Instruktion des Staatsministeriums vom 31. Dez. 1839 zur Ausübung ihres Berufs nur eines Befähigungsscheins bedarf, der von der zuständigen Behörde nach Prüfung des sittlichen und politischen Vorlebens ausgestellt wird. Da indessen der Unterricht der Erzieherin der Überwachung durch die zuständige staatliche Schulinspektion unterliegt, so wird sie besser thun, ihre Prüfung als Lehrerin abzulegen — was auch in der That in weitaus den meisten Fällen heute geschieht.

In Bezug auf die Ausbildung, Wege dazu, Prüfung, Berechtigungen &c. können wir auf den Artikel Lehrerin verweisen. Was der Erzieherin ihre unterrichtliche Aufgabe wesentlich erschwert, ist der Umstand, daß sie in allen Sätteln gerecht sein soll. Und zwar soll sie nicht nur alle gewöhnlichen Schulfächer unterrichten können: es wird in der Regel von ihr auch noch die Fähigkeit verlangt, Englisch oder Französisch, womöglich beides, fertig zu sprechen, und im Klavierspiel oder im Gesang, Zeichnen oder Malen zu unterrichten. Besonders gilt das für die deutsche Erzieherin im Auslande (s. d.), an die häufig noch mehr Anforderungen gestellt werden. Die Gefahr, bei so vielen Anforderungen im einzelnen zu verflachen, liegt nahe. Der Erzieherin, die nicht ungewöhnlich begabt ist, ist doch zu raten, neben den Schulfächern noch eine Kunst zu pflegen, diese aber so gründlich, daß ihre Leistungen darin für den Mangel in anderen entschädigen. Als das Meistverlangte muß entschieden das Klavierspiel bezeichnet werden. Es hält schwer, Erzieherinnen, die nicht Klavier spielen können, unterzubringen, besonders auf dem Lande, wo weit und breit kein Musiklehrer zu haben ist, und die Töchter doch die verbreitetste aller Künste nicht entbehren sollen.

Die Ausbildung der Erzieherin muß auch ganz besonders die Methode ins Auge fassen, die vielfach von der der Klassenlehrerin abweichen wird. Die Erzieherin wird meistens Kinder auf verschiedenen Entwickelungsstufen zu unterrichten haben, so daß der Wetteifer der Kinder untereinander mehr oder weniger ausgeschlossen erscheint. Sie ist weit mehr als die Klassenlehrerin der Möglichkeit aus-

gesetzt, durch Eigensinn und Trotz der Kinder in ihrem Unterricht lahm gelegt zu werden. Während die Klassenlehrerin das eigensinnige Kind links liegen lassen, das unartige vor der ganzen Klasse beschämen kann, wird die Erzieherin umgekehrt häufig durch den Zögling in die unangenehme Lage versetzt, entweder Ungezogenheiten übersehen oder den Unterricht abbrechen zu müssen, um so mehr, als nicht selten die Kinder bei den Eltern Schutz suchen und — finden. Da heißt es häufig lavieren und eigene Methoden ersinnen, um das Interesse der Kinder, besonders ganz allein unterrichteter Kinder, wach zu halten. Die beste Methode, die allein dauernd Erfolg verspricht, ist zwar wie in der Schulthätigkeit: der Kinder Liebe gewinnen und damit auch ihr Interesse.

4. **Die Erzieherin in Deutschland.** Wie schon erwähnt, hat die deutsche Erzieherin heute so ziemlich Deutschland erobert. Es ist nicht festgestellt, wieviel Erzieherinnen in Deutschland thätig sind; ihre Zahl ist jedenfalls eine nicht geringe. Die zahlreichen Gutsbesitzerfamilien sind in der Regel auf die Erzieherin angewiesen; in reichen, besonders auch in adeligen Häusern finden wir sie auch vielfach in den Städten. Ihre Aufgabe ist auf dem Lande meistens, den ganzen Schulunterricht, daneben wenigstens noch den Klavierunterricht zu geben, die Kinder wenigstens eine fremde Sprache sprechen zu lehren, und vielfach auch noch, mit ihnen spazieren zu gehen und ihre körperliche Pflege zu überwachen. Häufig wird sie dabei „ganz zur Familie“ gerechnet, wenn auch freilich stets ein großer Unterschied bestehen wird zwischen der Stellung, die eine erwachsene Tochter und die die Erzieherin einnimmt, ein Unterschied, der ja schon durch die zahlreichen Pflichten der Erzieherin bedingt ist, die ihr eine Teilnahme an Vergnügungen, Geselligkeit &c. erschweren, vielfach ganz verbieten. Immerhin sind in Deutschland die Stellen nicht selten, in denen die Erzieherin sich „zu Hause“ fühlen kann, da ihr Wohlwollen und Achtung gezollt wird, und ein herzliches, oft bis ins späte Alter dauerndes Verhältnis zu den Zöglingen sich entwickelt; in einsam lebenden, vom Verkehr mit gebildeten Menschen mehr oder weniger abgeschnittenen Familien kann sie sogar das Gefühl haben, durch ihre Kenntnisse und Fähigkeiten ein nicht unwillkommener Zuwachs zu sein. Daneben fehlt es freilich auch in Deutschland nicht an Stellen, in denen die Erzieherin als notwendiges Übel zwar geduldet, keineswegs aber mit besonderer Zuvorkommenheit behandelt wird.

Ein Anzahl von Erzieherinnen findet auch Unterkunft in Pensionaten (die allerdings die Engländerin und Französin der Sprache wegen meistens vorziehen). Die deutsche Erzieherin ist hier wenig mehr als Lehrerin, der nebenbei noch einige häusliche Pflichten der Überwachung &c. auferlegt werden. Ihre Stellung ist in mancher Beziehung angenehmer als in der Familie, besonders in Bezug auf die unterrichtliche Seite ihrer Thätigkeit.

Was die in Deutschland den Erzieherinnen gezahlten Gehälter betrifft, so dürfte etwa 600 M (bei völlig freier Station) als das Normalgehalt zu betrachten sein. Es giebt viele Stellen, die weniger bringen, aber auch eine nicht geringe Zahl, die höher besoldet werden. Der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein erzielte im Jahre 1894/95 bei seiner Stellenvermittelung bei freier Station 300—2000 M, durchschnittlich 530 M, ohne freie Station 720—1800 M, durchschnittlich 1010 M, doch sind dabei eine Anzahl Schul- und Pensionatsstellen inbegriffen. Was die Zahl der zu vermittelnden Stellen betraf, so überwog das Angebot an Erzieherinnenstellen die Nachfrage. Es ist weit schwieriger, einer gut ausgebildeten Lehrerin eine Stelle an einer Schule als eine Erzieherinnenstelle zu verschaffen. Über die Mittel und Wege zu einer solchen Stellung zu gelangen, s. Stellenvermittelung.

5. **Die deutsche Erzieherin im Auslande.** Schon seit Anfang des Jahrhunderts finden wir deutsche Erzieherinnen in größerer Zahl im Auslande, vor allem in England thätig. Teils lockte der Wunsch, fremde Verhältnisse und die fremde Sprache kennen zu lernen, teils die Gelegenheit mehr Geld zu verdienen als es in der Heimat möglich war. In früheren Jahren genügte es, deutsch zu können; besonders in England engagierte man deutsche Erzieherinnen häufig nur um der Sprache willen. Was sie an Kenntnissen besaßen, war immer noch reichlich so viel als eine englische Erzieherin bei den dortigen schlechten Schulverhältnissen aufweisen konnte; ihre Methode war meistens besser, da sie selbst nach besseren Methoden unterrichtet worden war. Heute sind diese Verhältnisse ganz anders geworden. Seit Anfang der siebziger Jahre besucht die junge Engländerin eine high school, in der neben den üblichen Schulfächern auch alte Sprachen und Mathematik getrieben werden,

dann die Universität oder eine training school (Seminar) oder beides, so daß sie von Jahr zu Jahr der fremden Erzieherin stärker Konkurrenz macht, und viele Familien, besonders wenn auch Knaben zu unterrichten sind, sie der Deutschen vorziehen, die in den seltensten Fällen im stande ist, in den alten Sprachen oder den mathematischen Wissenschaften auch nur die Anfangsgründe zu lehren. Erzieherinnen, die nichts aufweisen können als ihr Deutsch und die in deutschen Lehrerinnenseminaren üblichen Fächer, thun besser, eine bescheidene Stelle im Vaterlande anzunehmen; weder in England noch in den meisten Fällen im übrigen Ausland ist heute noch Boden für sie.

Es kann aus diesem Grunde auch nicht genug vor der immer noch weitverbreiteten Illusion gewarnt werden, daß eine Lehrerin, mit der Muttersprache und ihrem Schulwissen ausgerüstet, sich durch Stundengeben im fremden Lande so lange ernähren könne, bis sie eine Stelle gefunden oder die Landessprache erlernt habe. Die deutschen Lehrerinnenvereine im Auslande wissen von den traurigsten Erfahrungen in dieser Beziehung zu berichten. Wer zur Erlernung einer Sprache ins Ausland gehen will, thut am besten, sich in eine Pension zu begeben, in der Sprachunterricht erteilt und auch auf die besonderen Bedürfnisse der Lehrerinnen Rücksicht genommen wird. Insbesondere bedürfen die Musiklehrerinnen durchaus einer solchen Vorbereitung, um die technischen Ausdrücke zu beherrschen. Die deutschen Lehrerinnenvereine im Auslande sind meistens imstande, solche Pensionen nachzuweisen.

Hat die deutsche Erzieherin neben genügender Kenntnis der Landessprache und neben den üblichen Schulfächern gutes, fließendes Französisch, Musik und Zeichnen (d. h. nicht das übliche deutsche Schulzeichnen, sondern Zeichnen nach der Natur) aufzuweisen, so findet sie besonders in England immer noch gute Stellen. Vorzüglich auf die Künste (die man dem Deutschen dort fast für angeboren hält) legt man ein hohes Gewicht. Mathematik und Latein wird freilich nicht selten noch daneben verlangt. Bei guten Leistungen wird aber auch ein gutes Gehalt — bis £ 120, manchmal noch darüber — gezahlt. Anfänger freilich, und seien sie noch so tüchtig, erhalten im ersten Jahre selten mehr als £ 50—60.

Erzieherinnen, die nach England gehen, müssen sich in vieler Beziehung den Verhältnissen erst anpassen lernen. Man legt in England ein ganz besonderes Gewicht auf äußere Formen und zwar spezifisch englische Formen, die vielfach von den deutschen abweichen. Die Kindererziehung ist eine andere; die Autorität spielt eine sehr viel geringere Rolle als bei uns. Die „Zugehörigkeit zur Familie" findet sich auf dem Lande wohl hier und da; im ganzen ist sie sehr viel seltener als bei uns. Die Erzieherin muß sich von vornherein entschließen, sich ihre eigene Welt zu bilden und nicht unglücklich zu sein, wenn sie auf das Leben mit ihren Zöglingen beschränkt wird. (Vergl. Verhandlungen des allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins, Gera, Hofmann 1891, Vortrag: die Deutsche Erzieherin in England von Helene Adelmann.) Weiteres siehe unter Nr. 6.

Neben England kommt für die deutsche Erzieherin vor allem Nord-Amerika in Betracht. In Bezug auf alles, was von der Erzieherin verlangt wird, liegen die Verhältnisse ganz ähnlich wie in England. Nur giebt es verhältnismäßig viel weniger Erzieherinnenstellen; dagegen sind im Schulwesen die Aussichten für Deutsche, die thatsächlich etwas gelernt haben, nicht schlecht. Wer in Amerika bleiben will, thut daher gut, sich von vornherein nach einer Lehrerinnenstelle an einer Schule umzusehen, sei sie auch noch so bescheiden, da von dort aus viel leichter der Weg zu höheren Stellungen zu finden ist, als von einer Gouvernantenstelle aus. Zu raten ist, daß die Deutsche möglichst bald nach ihrer Ankunft in Amerika ein Examen in einem oder zwei Spezialfächern ablegt — im Deutschen und Französischen, oder im Lateinischen, Griechischen und der Mathematik, um dadurch ein Anrecht auf eine Stelle als Lehrerin an einer High-school zu bekommen oder wenigstens leichter an einer der vielen Private Preparatory-schools für Colleges &c. unterzukommen. Versteht sie sich genügend zu „amerikanisieren" (in Amerika ist die Anpassung an die Landesgewohnheiten ebenso unumgänglich nötig wie in England; die Selbständigkeit der Kinder ist noch bedeutend größer als dort), und bringt sie Gymnasial- und Universitätsbildung mit, was ja freilich noch zu den größten Seltenheiten gehört, so kann sie, wenn das Glück gut ist, auch an einem College ersten Ranges Anstellung finden.

Die Schulstellen an den genannten Bildungsanstalten bringen, je nach den Leistungen und dem Range der Anstalten, monatlich 200—1000 M, häufig auch noch freie Station.

(Vgl. „Die Frau", April- und Maiheft 1894: Erwerbsmöglichkeiten für deutsche Frauen in Amerika von Karla Wenckebach.)

Das übrige Ausland kommt für deutsche Erzieherinnen weit weniger in Betracht. In Frankreich sind gute Stellungen nicht leicht zu finden; jedenfalls hat sich die Deutsche auf mindestens 3—6 Monate Wartezeit einzurichten. In Italien liegen die Verhältnisse noch bedeutend ungünstiger, besonders für Protestantinnen; der Verein deutscher Lehrerinnen in Italien warnt auf das Entschiedenste vor dem Versuch, sich ohne gute Verbindungen und ausreichende Geldmittel aufs Stellesuchen nach Italien zu begeben.

In Rußland werden die den Erzieherinnen gezahlten Gehälter immer niedriger; am russischen Papiergeld, mit dem man dort gern zahlt, geht meistens beim Umwechseln viel verloren. Dagegen ist in Rumänien für ältere Erzieherinnen, die in England und Frankreich gewesen sind, kein ungünstiges Feld; doch sollte niemand hier eine Stelle annehmen, ohne auf dem deutschen Konsulat Erkundigungen eingezogen zu haben. In Griechenland sind die Aussichten ungünstig; es wird schlecht gezahlt, und meistens ist die Stellung der Erzieherin nicht viel anders als die eines höheren Dienstboten. — Vor einigen Jahren war viel die Rede von einem Bedarf an deutschen Erzieherinnen in Japan; auf Erkundigungen, die der Verein deutscher Lehrerinnen in England bei dem deutschen Konsulat in Japan einzog, stellte sich die gänzliche Grundlosigkeit dieser Nachrichten heraus. Es sollte sich daher keine deutsche Erzieherin verleiten lassen, nach Japan zu gehen, es sei denn in eine deutsche Familie.

6. **Stellenvermittelung für Erzieherinnen. Erzieherinnenheime.** Die Stellenvermittelung für Erzieherinnen wurde früher ausschließlich durch Agenten besorgt, was viele Übelstände, z. T. der schlimmsten Art, im Gefolge hatte. Auch heute ist Vorsicht bei der Vermittelung durch Agenten dringend geboten, ebenso bei der Vermittelung durch Zeitungsannoncen. Insbesondere für das Ausland sollte nie eine Stelle auf eine Zeitungsannonce hin angenommen werden; sucht beispielsweise eine englische Familie eine deutsche Erzieherin in deutschen Blättern, so liegt die Annahme sehr nahe, daß sie aus irgendwelchen Gründen in England selbst, wo ja durchaus kein Mangel an deutschen Erzieherinnen ist, keine mehr erhält.

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Lehrerinnen und Erzieherinnen selbst zusammengethan und Stellenvermittelungen eingerichtet. Die bedeutendste Veranstaltung dieser Art ist die Stellenvermittelung des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, die sich über ganz Deutschland und einige außerdeutsche Länder erstreckt. Ihre Centralstelle befindet sich in Leipzig (z. Z. Pfaffendorfer Straße 17, Schriftführerin z. Z. Fräul. Ida von Ungern-Sternberg). Prospekte mit den Bedingungen werden von dort aus zugesandt. Im Jahre 1894/95 vermittelte der Verein von Deutschland aus 458 Stellen, 216 davon in Familien, 67 in Pensionaten, 129 an Schulen, 46 Privatstunden.

Die Stellenvermittelung in England lag bis vor ca. 20 Jahren gleichfalls nur in den Händen von Agenten, und hier waren die Schäden noch ungleich schlimmer als in Deutschland. Da begründete eine Erzieherin aus der Pfalz, Fräulein Helene Adelmann, im Jahre 1877 einen Lehrerinnenverein, den ersten, welcher das Joch der Agenten abwarf und seine eigene Stellenvermittelung einrichtete, die jetzt jährlich über 200 deutsche Erzieherinnen mit Stellen versorgt. Der Verein besitzt sein eigenes Daheim in 16 Wyndham Place, Bryanston Square, London W., in dem stellenlose Mitglieder gegen den geringen Pensionspreis von 18 sh. pro Woche Unterkunft finden können, ein kleines Sanatorium für kranke Mitglieder, ein Erholungshaus auf dem Lande und einen Leihfonds, aus dem in Not befindliche Mitglieder zinsfreie Darlehne erhalten. Der Verein ist jetzt gleichfalls Mitglied des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins, so daß die Stellenvermittelung der Vereine ineinander greift.

Auch in Frankreich und Italien hat der Allgemeine Deutsche Lehrerinnenverein Zweigvereine, die dort die Stellenvermittelung besorgen. Für Frankreich wendet man sich z. B. an Fräulein von Harbou, 8 rue de Villejust, Paris; für Italien ist die Adresse aus dem Lehrerinnenkalender (s. u.) zu ersehen. Da sich hier ebenso wie in England die Notwendigkeit herausstellte, für die Erzieherinnen eine Unterkunft bis zum Engagement zu beschaffen, so entstanden auch hier Lehrerinnenheime. Näheres über diese sowie über Heime, die sich in größeren deutschen Städten (Berlin, Dresden, Leipzig) finden, s. in dem vom Vorstande des Allgemeinen Deutschen Lehrerinnenvereins herausgegebenen Lehrerinnenkalender (Berlin, L. Oehmigke's Verlag).

In Amerika liegt die Stellenvermittelung noch ganz in den Händen von Agenten. Als zuverlässige Agenten gelten zur Zeit: Union School Bureau, Kerr & Huyssoon, Nro 2 West, 14 th Street, New York City. — The Fisk Teachers Agencies, Nro 4, Ahsburton Place, Boston, Mass. — Mrs. Young-Fulton, Nro 23 Union Square, New York City. — Miſs E. Miriam Coyriere, 150 Fifth Avenue, New York City.

Berlin. Helene Lange.

Erziehung, gemeinsame

s. Gemeinsame Erziehung

Erziehung, geschlossene

s. Pädagogik, prakt.

Erziehung zur Arbeit

1. Zweifacher Sinn des Ausdrucks „Erziehung zur Arbeit". 2. Handarbeit und Erziehungsaufgabe. 3. Wert der Handarbeit für die verschiedenen der Erziehung unterworfenen Altersstufen. 4. Allgemeiner Gang der Erziehung zur Arbeit für das Alter vor der Schulzeit. 5. Allgemeiner Gang der Erziehung zur Arbeit für das schulpflichtige Alter. 6. Allgemeiner Gang der Erziehung zur Arbeit für das Alter nach der Schulzeit.

1. Zweifacher Sinn des Ausdrucks „Erziehung zur Arbeit". Der Ausdruck „Erziehung zur Arbeit" kann in einem zweifachen Sinn verstanden werden. Nimmt man „Arbeit" in der allgemeinsten Bedeutung dieses Begriffs, so daß er sowohl die körperliche, wie alle Arten von geistiger Arbeit umfaßt, so ist mit dem Ausdrucke „Erziehung zur Arbeit" die Aufgabe der Erziehung überhaupt bezeichnet. Gewiß soll nur zur Tugend erzogen werden; und gewiß ist ferner, daß Tugend zunächst nur Gesinnung sein will; aber ebenso gewiß ist, daß wir uns der Darstellung tugendhafter Gesinnung in dieser unvollkommenen Sinnenwelt nur durch eine Kette von Vermittelungen, von Berührungen mit eben dieser Sinnenwelt und von Einwirkungen auf sie nähern können. Diese Vermittelungen, Berührungen und Einwirkungen aber vollziehen sich ganz vorwiegend durch die menschliche Arbeit, mag sich diese Arbeit beziehen auf die Welt der Naturdinge oder auf die Welt des Geistes, wie sie sich in uns selbst, oder im Verhältnisse zu unserem Nebenmenschen oder endlich im Verhältnisse zu den großen Welträtseln darstellt: die recht gethane Arbeit ist also das große Erziehungsmittel der Menschheit — durch Arbeit zur Tugend.

Der Ausdruck „Erziehung zur Arbeit" hat aber noch einen engern Sinn, wenn man den Begriff der „Arbeit" beschränkt auf die Thätigkeit an den sinnenfälligen Dingen dieser Welt. Dann ist „Erziehung zur Arbeit" soviel als „Erziehung zur körperlichen Arbeit" oder wegen der Wichtigkeit, die der Hand für diese Art von Arbeit zukommt, „Erziehung zur Handarbeit". Das nun ist der Sinn, den man jetzt gewöhnlich mit dem Ausdrucke verbindet (vgl. z. B. die im Litteraturverzeichnis angeführten Titel der Schriften von Biedermann, Wichern, v. Schenckendorff) und der auch in den folgenden Ausführungen festgehalten werden soll, weil er sehr wichtige pädagogische Gesichtspunkte eröffnet und zugleich einen umfassenden Blick auf die Verhältnisse des praktischen Lebens zu werfen gestattet.

Aber selbst wenn man den Ausdruck auf diesen Sinn einengt, so ist damit noch keineswegs gesagt, daß eine solche Erziehung zur körperlichen Arbeit nur die Hand bilden solle. Es ließe sich hier ja auch gar nicht von Erziehung reden, wenn man lediglich auf dieses Ziel ausgehen wollte; denn man spricht doch überhaupt bloß da von Erziehung, wo es sich um geistiges, nicht um körperliches Leben handelt, und zwar um eine Bereicherung, Veredelung und sittliche Gestaltung desselben.

2. Handarbeit und Erziehungsaufgabe. Es erhebt sich also die Grundfrage: Läßt sich durch eine zweckmäßige Gestaltung von Übungen handarbeitlicher Natur ein im Gebiete des geistigen und zwar speziell des sittlichen Lebens liegender, erziehender Zweck erreichen?

Wenn das nachgewiesen werden könnte, so müßte dann allerdings die Handarbeit mit unter die Mittel der Erziehung aufgenommen werden.

In der That läßt sich das nun nachweisen, und zwar liegen die Gesichtspunkte, die für diesen Nachweis in Betracht kommen, sowohl auf dem Gebiete der Individual-, wie auf dem der Sozialpädagogik.

Auf dem Gebiete der Individualpädagogik sprechen für die Aufnahme der Handarbeit unter die Erziehungsmaßregeln Gesichtspunkte aus allen den drei großen Gebieten, in welche die Pädagogik nach Herbart zerfällt: aus den

Gebieten der Regierung, des Unterrichts und der Zucht.

Die Regierung verlangt zunächst Befriedigung berechtigter Naturbedürfnisse: ein solches Bedürfnis ist bei jedem gesunden Kinde das der Bewegung und das einer angemessenen Abwechselung zwischen körperlicher und geistiger Thätigkeit. Nun ist die Handarbeit ein Mittel unter andern, um das Kind auch körperlich in Bewegung zu setzen, und folglich empfiehlt sie sich aus diesem Gesichtspunkte unter allen Umständen; doppelt nötig aber ist sie in der Gegenwart bei den gesundheitswidrigen Einflüssen des modernen Kulturlebens und der fast ausschließlichen Herrschaft des Sitzunterrichts. Die Regierung verlangt aber weiter Beschäftigung, damit der Unordnung und ihren Folgen gewehrt sei. Und wieder ist die Handarbeit auch ein Mittel, das Kind zu beschäftigen, weshalb sie sich auch aus diesem Gesichtspunkte empfiehlt. Aber es soll gleich hinzugefügt werden, daß sowohl der Trieb des Kindes nach körperlicher Bewegung, wie sein Verlangen, beschäftigt zu sein, auch auf andere Weise befriedigt werden kann, als durch Handarbeit. Somit ergiebt sich, daß die Gesichtspunkte der Regierung zwar nicht gerade auf Handarbeit als ein unerläßliches Erziehungsmittel unbedingt hinweisen, daß sie aber wohl ihre Zustimmung geben können, wenn Handarbeit aus anderen Rücksichten unabweislich gefordert werden sollte. Es fragt sich also, ob vielleicht Rücksichten des Unterrichts oder der Zucht direkt auf die Handarbeit hinweisen.

Zunächst Rücksichten des Unterrichts.

Handarbeit hat ihren Namen von der Hand, und so ist hier zunächst zu erinnern an das Verhältnis, in dem die Bildung der Hand zu der des Geistes steht. Schon Herbart sagt: „Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Tierheit zu erheben.“ Da die Tiere — einige wenige ausgenommen — nichts eigentlich ergreifen und anfassen können, so ist ihnen auch die Möglichkeit des geistigen Begreifens und Erfassens abgeschnitten, und da sie mit ihren vorderen Extremitäten nichts zur Anschauung hinstellen, nicht einen Gegenstand bequem zerlegen und wieder zusammensetzen können, so können sie auch keine Anschauungen im höhern Sinn bilden, keine Klarheit in den einzelnen Teilen einer Gesamtanschauung erreichen. In allen diesen Beziehungen ist die Hand des Menschen unendlich bevorzugt, und daher kommt es auch, daß sie sich dem menschlichen „Handeln“ so mannigfach dienstbar machen läßt. Schon mit der bloßen Hand kann der Mensch spinnen, weben, flechten, schneiden, graben, rudern, scharren, schaben, schürfen, reiben, bohren, stechen, klopfen, schlagen, stoßen, hauen, werfen, malen, mahlen, scheren, greifen, kneipen, quetschen, kneten, formen u. s. w. Damit aber steht ihm eine große Fülle von Anschauungshilfen und Ausdrucksmitteln auch da zu Gebote, wo andere Anschauungsmittel und Ausdruckshilfen nicht vorhanden sind. Damit ist ihm weiter das Symbolisieren und Abstrahieren erleichtert, und endlich ist damit ein Weg der geistigen Entladung eröffnet für alles, was sich in unserm Innern angesammelt hat und unter Umständen äußerst beklemmend wirken kann. Die Hand ist aber nicht bloß selbst Mittel und Werkzeug, namentlich auch im weitesten und symbolischen Sinne Modellierwerkzeug, sondern sie ist auch eine „Hand“-habe für andere künstliche Werkzeuge, wie sie z. B. das „Hand“-werk benutzt, und damit eröffnet sich eine weitere Aussicht auf Bereicherung des geistigen Lebens. Arm und Werkzeug bilden unter Umständen sogar schon eine Art Maschine, so daß hier bei Benutzung gewisser Werkzeuge auch Anregung zum Nachdenken über die Wirksamkeit der einfachsten Maschinen gegeben ist. Die Hand ist ferner durch ihren Temperatursinn ein ziemlich guter Wärmemesser und durch ihre Fähigkeit, Druckempfindungen zu vermitteln, eine Wage von leidlicher Empfindlichkeit. Härte und Schwere ohne Instrumente zu prüfen, ist fast nur mit Hilfe der Hand möglich, ohne sie wäre die Prüfung außerordentlich erschwert.

Es ist nun aber einleuchtend, daß alle Thätigkeit der Hand um so leichter von statten gehen kann, je mehr die Hand geübt wird, und da wir durch eine solche Bildung der Handgeschicklichkeit auch die Möglichkeit der Bereicherung des geistigen Lebens vermehren, so gehört die Bildung der Handgeschicklichkeit zur allgemeinen geistigen Ausbildung des Menschen notwendig hinzu: da haben wir also den oben vermißten durchschlagenden Gesichtspunkt für die Einfügung der Handarbeit in die Reihe der Erziehungsmittel.

Handarbeit hat ihren Namen aber gerade auch von der Arbeit, es ist eben eine Art der Arbeit, und so ist hier ebenfalls zu erinnern an den geistigen Zustand, der die Arbeit pädagogisch so bedeutsam macht. Jede Arbeit erfordert ein festes Ziel, das der Arbeitende

erreichen will. Dieses Ziel aber zerfällt wieder in Teilziele, je nach der Art der Arbeit; und diese Teilziele treten am deutlichsten in die äußere Erscheinung, wenn das Hauptziel die Herstellung eines aus einzelnen Bestandteilen bestehenden körperlichen Gegenstandes ist. Diese Teilziele müssen nacheinander erreicht, und währenddem muß das Hauptziel im Geiste unverrückt festgehalten werden. Somit zeigt sich hier aufs deutlichste der Unterschied und die Zusammenwirkung zwischen einer herrschenden Vorstellungsmasse (eben diesem Hauptziele), einer ablaufenden Reihe von Vorstellungen, die zu den die einzelnen Teilziele verwirklichenden Thätigkeiten führen, und der jeweiligen Besinnung auf das, was von der Arbeit bis zu dem Augenblicke, wo die Besinnung eintrat, fertig gestellt worden ist. Gesetzt also, es habe der Zögling einen Gegenstand, der ihm in der Vorstellung vorschwebt oder einen andern, der in Wirklichkeit vor ihm steht, körperlich nachzubilden, so wird er zuerst überlegen müssen, welche Mittel und Wege er für den Zweck einer solchen Nachbildung einzuschlagen hat. Diese Überlegungen bilden eine Vorstellungsreihe, deren einzelne Glieder die verschiedenen bei Anfertigung des Gegenstandes in Betracht kommenden handwerklichen Thätigkeiten bezeichnen. Diese selbst aber richten sich wieder nach der Natur des Arbeitsstoffes, der zur Bearbeitung kommt (ob Holz, Stein, Metall, Papier u. s. w.), und ebenso nach der Natur der anzuwendenden Werkzeuge (ob Säge, Hobel, Bohrer, Hammer, Schere u. s. w.). Und so kann fast von jedem Gliede der ursprünglichen Vorstellungsreihe eine Nebenreihe ausstrahlen. Auf diese Weise entstehen Vorstellungsgewebe, deren sorgfältige Gliederung dadurch verbürgt wird, daß die Ausführung bei der Nachbildung des Gegenstandes sofort äußerlich darthut, ob alles richtig aufgefaßt war. Die Handarbeit ist gerade durch diese Kontrolle, die sie fortwährend an der richtigen Verwebung der Vorstellungsreihen ausübt, von hohem erziehenden Werte; denn wohlgeordnete Vorstellungsreihen und -gewebe sind von größter Bedeutung für die Geistesbildung und Zielpunkte für allen Unterricht. Auch auf den angemessenen und exakten Ablauf der Reihen ist ein äußeres Handeln, wie es Handarbeit mit sich bringt, von günstigem Einflusse; und jeder Blick auf die Arbeit ruft dabei gleichzeitig das Hauptziel, die herrschende Vorstellungsmasse, wieder ins Gedächtnis zurück; es ist also diese herrschende Vorstellungsmasse gerade bei den Vorstellungen, die eine Handarbeit begleiten, leicht festzuhalten, was bei sehr vielen rein intellektuellen Vorstellungen nicht der Fall ist. Hier schleicht sich in den Ablauf der Vorstellungen leicht allerlei Unordnung und Verwirrung ein. Beim theoretischen Unterrichte kann daher ein Schüler oft wochenlang arbeiten, ehe er einen wesentlichen Fortschritt merkt; bei jeder Art von Handarbeit lehrt ihn ein einziger Blick auf das Arbeitsergebnis, wie weit ein Tagewerk ihn gefördert hat.

Die Handarbeit ist also zunächst zu pflegen wegen der innigen Beziehung, die zwischen der Bildung der Hand und der des Geistes besteht.

Sie ist aber auch weiter zu pflegen wegen der Möglichkeit, die sie gewährt, gewisse Erfahrungs- und Unterrichtsvorstellungen durch Anschauungsmittel zu verdeutlichen. Die beste Probe darauf, daß der Zögling ein gewisses Lehrstück, das z. B. zu seinem Verständnisse räumliche Phantasie erfordert, richtig verstanden hat, liegt darin, daß er imstande ist, den Gegenstand, um den es sich dabei handelt, körperlich nachzubilden. So lassen wir ihn im stereometrischen Anschauungsunterrichte die besprochenen Körper aus Thon oder Pappe nachbilden, so im Unterrichte der Naturlehre den einfachen Apparat nachbauen, an dem wir ein Naturgesetz entwickelt haben, im geographischen Unterrichte lassen wir mit den einfachsten Mitteln ein plastisches Abbild des behandelten Landes herstellen, haben wir in der Kulturgeschichte die genaue Beschreibung eines wichtigen Gerätes gegeben, so lassen wir ihn davon ein Modell anfertigen, wir lassen Modellierbogen von Burgen, Schlössern, Domen, mittelalterlichen Häusern benutzen, u. dgl. mehr.

Die Handarbeit ist endlich zu pflegen, weil die theoretischen Auffassungen der Naturwissenschaft und die ethisch-praktischen Auffassungen der menschlichen Zwecke im Zöglinge nicht unvermittelt neben einander stehen dürfen. Die Natur muß im erziehenden Unterrichte zuerst unter dem Gesichtspunkte auftreten, daß sie Mittel und Kräfte darbiete zur Erreichung der sittlichen Zwecke, also kurz gesagt unter dem technologischen Gesichtspunkte der menschlichen Arbeit. Dazu ist aber nötig, daß man die Natur der Dinge durch eigene Arbeit kennen lernt, wofür der theoretische Unterricht nur ganz selten Gelegenheit bietet. Dieser Gesichtspunkt führt also ganz von selbst zu technischen Arbeitsübungen, von denen insonderheit ihrer-

seits wieder Verbindungen nach der Mathematik, dem Zeichnen, der Geographie geschlagen werden können. Auch die so nötigen elementaren volkswirtschaftlichen Belehrungen lassen sich nirgends so ungezwungen einfügen, als beim Handarbeitsunterricht. So unterstützt ein Lehrgegenstand den andern, und zwischen den einzelnen Wissensgebieten, wie andererseits zwischen Wissen und Können werden immer zahlreichere Berührungspunkte geschaffen, was ganz im Interesse der Einheit des Gedankenkreises liegt.

Außer den Rücksichten des Unterrichts weisen aber auch Rücksichten der Zucht auf die Handarbeit als Erziehungsmittel hin.

Die Zucht verlangt nach negativer Seite Ablenkung leidenschaftlicher Regungen, wie sie namentlich in der Zeit der beginnenden Pubertät beim Zöglinge oft eine so verhängnisvolle Rolle spielen. Zu einer solchen Ablenkung ist nun gerade körperliche Arbeit trefflich geeignet, weil diese körperliche Thätigkeit so eingerichtet werden kann, daß sie durch die Natur ihres Gegenstandes und ihres Betriebes jede Beziehung zum Geschlechtsleben ausschließt, weil sie ferner durch die Gleichmäßigkeit ihrer Ausübung, die doch wiederum einer gewissen geistigen Anspannung nicht entbehrt, beruhigend auf den Geist einwirkt, und weil sie endlich, lange und kräftig genug betrieben, schon durch das physiologische Moment der Ermüdung allzuheftige Begierden niederdämpft. Dieser Gesichtspunkt, in der Gegenwart vielleicht nicht genug gewürdigt, ist namentlich den Philanthropisten bei Einführung der Handarbeit in ihre Schulen sehr lebhaft gegenwärtig gewesen, und auch einsichtige Direktoren neuerer Privatinstitute haben ihn gebührend hervorgehoben. Auch hier gilt übrigens wieder dasselbe, was eben bei den Gesichtspunkten der Regierung erwähnt worden ist: der soeben erörterte Gesichtspunkt würde für jede körperliche Arbeit zutreffen, die ablenkend, gleichmäßig und ermüdend genug wäre, z. B. auch für gewisse Bewegungsspiele, wie Fußball u. ä.

Nach der positiven Seite verlangt die Zucht, daß der Zögling möglichst bald mit einem gesunden Selbstvertrauen erfüllt werde, das sich stützt auf das Gefühl des Könnens. Dieses Gefühl im Zöglinge zu erzeugen, ist aber die Handarbeit recht wohl geeignet, weil sie mit ihren greifbaren und in ganz bestimmte, übersichtliche Stationen zerlegbaren Zielen auch leichter greifbare und allgemein anerkennbare Ergebnisse erzielt, als die geistige Arbeit. Bei der Handarbeit fühlt sich der Zögling auch wirklich handelnd, ein Gefühl, das ihm beim theoretischen Unterrichte lange nicht so deutlich zum Bewußtsein kommt. Hier merkt auch mancher, der sich für Kopfarbeit recht ungeeignet vorkommt, zu seiner eigenen Befriedigung, daß er deshalb noch lange nicht an sich zu verzweifeln braucht, indem er in der Handarbeit vielleicht alle anderen durch seine Leistungen übertrifft. Und andererseits merkt vielleicht auch der geistig Befähigte mit Erstaunen, daß ihm mit Hobel und Säge mancher übertrifft, der es auf der Schulbank nicht mit ihm aufnehmen kann. So arbeitet also die Handarbeit auch einer hochmütigen Überschätzung der geistigen Thätigkeit am sichersten entgegen. Auch das ist ein Erfolg, zu dem sich die Zucht nur Glück wünschen kann. Endlich wird der Zögling, wie das bei Erörterung der psychologischen Bedingungen der Arbeit schon angedeutet worden ist — und zwar ohne Anwendung künstlicher Mittel, lediglich durch die Arbeit selbst — zur Sammlung, Aufmerksamkeit und Ausdauer, zur Ordnungsliebe und Sauberkeit, zur Geduld, Beharrlichkeit und Umsicht, und damit zu vielen gerade für das Leben höchst wertvollen mittelbaren Tugenden erzogen.

Der sozial-pädagogische Gesichtspunkt endlich verlangt, daß einer Thätigkeit, die beim größten Teile der Menschheit (etwa 92—95% der Bevölkerung) eine wesentliche Rolle als Berufsbeschäftigung spielt, auch der Zögling nicht gleichgiltig gegenüberstehe; das Kind muß den gesellschaftlichen Wert der Handarbeit und der handarbeitenden Menschheit würdigen, es muß einsehen lernen, welche beträchtliche Summe von Mühe und Anstrengung, von Schweiß und Entsagung unter Umständen schon in einem ganz geringfügigen Gegenstande gewissermaßen latent aufgespeichert sein kann, einem Gegenstande, den es vielleicht um ganz geringes Geld auf dem Markte kauft. Auch für diesen Zweck ist es sehr dienlich, wenn das Kind sich mit Handarbeit beschäftigen lernt. Ja, in den späteren Jahren der Schulzeit muß darüber hinaus auch schon der zukünftige Beruf des Zöglings in der Auswahl der Erziehungsmittel zum Ausdrucke gelangen, damit derselbe wenigstens einigermaßen instand gesetzt sei, eine richtige Berufswahl zu treffen. Zu diesem Zwecke verlangt Ziller bekanntlich Nebenklassen neben den Hauptklassen der Volksschule in den letzten Jahren der Schulzeit, die Franzosen suchen ähnliche Ziele zu erreichen durch ihre Écoles

primaires supérieures und ihre Écoles professionelles, Österreich errichtet zu diesem Zwecke Handwerkerschulen, die Amerikaner verfolgen verwandte Zwecke mit ihren großen Manual Training Schools. Welche von diesen Formen nun auch die richtige sein mag, etwas muß in dieser Richtung schon von seiten der Schule geschehen. Endlich verlangt der sozial-pädagogische Gesichtspunkt, daß das in der pädagogischen Handarbeit gegebene Übungsfeld für die mittelbaren Tugenden auch so eingerichtet werde, wie es der sozialen Bedeutung dieser Tugenden entspricht: das kann die pädagogische Handarbeit dann leisten, wenn sie nicht bloß gemeinschaftlich betrieben, sondern auch gesellschaftlich organisiert wird, worüber mein im Litteraturverzeichnis angeführtes Buch zu vergleichen ist.

3. Wert der Handarbeit für die verschiedenen der Erziehung unterworfenen Altersstufen. Wenn nun aber die Gesichtspunkte der Regierung, des Unterrichts und der Zucht bei der schulmäßigen Erziehung zur Arbeit auch überall in Betracht kommen, so treten sie doch nicht bei allen Anstalten mit dem gleichen Gewichte auf. So wird bei Blinden- und Taubstummenanstalten, bei deren Zöglingen die Hand mitwirkend für einen fehlenden Sinn oder für mehrere eintreten muß, die Handarbeit mehr als Bildung der Hand ins Gewicht fallen, bei Rettungshäusern und anderen Internaten ähnlicher Art, bei Knabenhorten u. s. w., mehr die disziplinierende Macht der Arbeit. Die Erziehungsschule für sittlich und geistig normale Kinder wird in ihrem Verhältnis zur Handarbeit im allgemeinen eine Mittelstellung einnehmen; die Handarbeit wird hier sowohl um ihrer disziplinierenden Kraft willen, als weil sie die Geistesbildung ganz wesentlich zu unterstützen vermag, zu pflegen sein. Welcher von den in Betracht kommenden Gesichtspunkten nun aber auch vorwiegen mag, jedenfalls läßt sich soviel sagen, daß in irgend einer Weise die Handarbeit den Bedürfnissen der allerverschiedensten Schulen entgegenkommt. Daher ist sie denn auch in den verschiedensten Schulen eingeführt, aber ganz vorwiegend nur fakultativ und nirgends in durchgängiger organischer Verbindung mit dem theoretischen Unterrichte. Diese organische Verbindung zwischen dem theoretischen Unterrichte und der Handarbeit herzustellen, wird eine Aufgabe der Zukunft sein.

Ebensolche Wichtigkeit wie für die eigentliche Schulerziehung hat die Erziehung zur Arbeit für das Alter vor und nach der Schulzeit: für das Alter vor der Schulzeit deshalb, weil für dieses der theoretische Unterricht noch fast nicht in Betracht kommt, während doch andererseits das verhältnismäßig schon sehr entwickelte geistige Leben von Kindern dieses Alters eine pädagogische Leitung dringend verlangt; für das Alter nach der Schulzeit aber deshalb, weil sich hier für einen großen Teil der Bevölkerung die Erziehung zur Arbeit mit der Vorbildung für den künftigen Beruf deckt, nämlich für die Jugend der handarbeitenden Stände (Bauern, gewöhnliche Handarbeiter und qualifizierte oder gelernte Handarbeiter, d. h. solche, die in allen für ein besonderes Gewerbe in Betracht kommenden Handarbeiten vollkommen ausgebildet sind).

4. Allgemeiner Gang der Erziehung zur Arbeit für das Alter vor der Schulzeit. Überblickt man nun im allgemeinen den Gang, der bei der Erziehung zur Arbeit in den verschiedenen der Erziehung unterworfenen Lebensaltern einzuschlagen ist, so ergiebt sich ungefähr folgendes Bild: In dem vor der Schulzeit liegenden Alter ist an diejenige Form der kindlichen Arbeit anzuknüpfen, die wir als das kindliche Spiel bezeichnen. In denjenigen Spielen, die wirklich volksmäßig sind, kommt die Individualität des Kindes am sichersten zum Ausdrucke, sie tragen ferner dem Beschäftigungs- und Bewegungstriebe des Kindes durchaus Rechnung und sie lassen endlich auch der phantasierenden Thätigkeit, die für dieses Alter das hervorragendste Merkmal des Kindes bildet, den genügenden Spielraum. Aus den verschiedenen Spielen sind nun, wo es angeht, Übungen in Handarbeit auszuheben, und an der Hand dieser Übungen ist das Kind sehr behutsam und allmählich aus der vorwiegenden Phantasiethätigkeit in eine geistige Thätigkeit überzuführen, bei der mehr und mehr die verstandesmäßige Auffassung und damit auch das unterrichtliche Element zur Geltung kommt. Vor einer Verfrühung dieses Prozesses ist indes zu warnen. Er kann sich sogar unter Umständen noch etwas über die untere Grenze des schulpflichtigen Alters hinaus erstrecken. Wo es irgend angeht, hat die Mutter das Kind selbst zu diesen Arbeiten anzuleiten; der sog. „Kindergarten“ unter einer eigenen, außerhalb der Familie stehenden Lehrerin ist immer ein Notbehelf, den man allerdings oft genug nicht wird umgehen können. Die Arbeitsübungen sollen, damit die verschiedenen Begabungen und

Neigungen ihre Rechnung dabei finden, möglichst mannigfaltig und sie sollen kulturhistorisch bedeutsam sein. Überall soll auch auf das sozialbildende (gesellende) Moment der Arbeit gebührende Rücksicht genommen werden. Eine freie, kritisch besonnene Benutzung der Fröbelschen Kindergartenarbeiten wird für dieses Alter das Richtige bieten, wenn sie die Arbeiten selbst nur volkstümlichen Spielen entnimmt und auch in Bezug auf die mit den Arbeiten sich verbindenden Gesänge, Sprechreime und rhythmischen Bewegungen sich durchaus an das Volksmäßige oder wenigstens nur an Kindlichklassisches aus dem Gebiete des Kunstmäßigen anschließt. Zu warnen ist vor der naheliegenden Versuchung, die Kinder vorwiegend solche Arbeiten anfertigen zu lassen, die sich bei Ausstellungen gut präsentieren; vielmehr hat bei Aufnahme von Arbeiten in das System des „Kindergartens“ lediglich deren pädagogische Bedeutung zu entscheiden. Da, wo die Erwerbsverhältnisse der Eltern und deren soziale Lage es erforderlich machen, die vorschulpflichtigen Kinder in einer Kinderbewahranstalt unterzubringen, ist für deren Erziehung zur Arbeit nicht immer in der rechten Weise gesorgt. Es giebt Kinderbewahranstalten, die ihre Hauptaufgabe in der Beaufsichtigung der Kinder erblicken, nicht in deren Anleitung zur Arbeit. Es ist aber klar, daß Kinder dieses Alters nicht bloß beaufsichtigt, sondern auch durch zweckmäßige Arbeit beschäftigt sein wollen.

5. Allgemeiner Gang der Erziehung zur Arbeit für das schulpflichtige Alter. Das schulpflichtige Alter sollte die Erziehung zur Arbeit nicht mehr an das Spiel anschließen, sondern an die kulturhistorisch bedeutsamen Ideale der menschlichen Arbeit und zugleich an ihre kulturhistorische Aufeinanderfolge, wie sie in den Stufen der okkupatorischen Wirtschaft (bei Jäger- und Fischervölkern), der Herdenwirtschaft, des Ackerbaues, des Zunftbürgertums und des modernen Bürgertums vorliegt, denn man darf vertrauen, daß diejenigen Arbeitsideale, an denen sich die Menschheit als Ganzes zu höherer Gesittung emporgerungen hat, sich auch für den Einzelnen im höchsten Maße erziehend erweisen werden. Dabei sollten auch die verschiedenen Arbeitsstoffe und Arbeitsmethoden nach Maßgabe ihrer schulmäßigen Verwertbarkeit mit herangezogen werden, und dieses ganze System von Arbeitsübungen sollte nach Grundsätzen der Konzentration aus dem theoretischen Unterrichte abgeleitet werden. Im einzelnen sollte zur Stufe des Ackerbaues ein System von Arbeitsübungen in Beziehung gesetzt werden, das seinen Mittelpunkt in einer pädagogisch ausgestalteten Gartenarbeit zu suchen hätte und das, namentlich wenn damit einfache Veranstaltungen zur Pflege geeigneter Tiere und zum Tierschutze, insbesondere zum Schutze der nützlichen Vögel, verbunden würden, sowohl den Intellekt, wie das Gefühl und den Willen des Kindes in ganz ausgezeichneter Weise beeinflussen könnte, während es gleichzeitig als einzige im Freien betriebene Arbeitsübung der Schule auch noch einen hohen gesundheitlichen Wert besitzen würde; zur Stufe des Zunftbürgertums sollten ähnliche Übungen, wie sie in den Werkstätten der Handwerker betrieben werden, selbstverständlich elementarisiert und erziehend angeordnet, in Beziehung treten, zur Stufe des modernen Bürgertums Veranstaltungen, die es den Schülern ermöglichten, unter Anleitung des Lehrers in einem besonderen Raume der Schule einfachste Versuche naturwissenschaftlicher Art anzustellen. Zur Stufe des Ackerbaues sollte also ein Schulgarten, zur Stufe des Zunftbürgertums eine Schulwerkstatt, zur Stufe des modernen Bürgertums ein Schullaboratorium gehören. Die Arbeiten innerhalb der einzelnen Arbeitsgebiete sollten auch hier, wie im vorschulpflichtigen Alter, möglichst mannigfaltig sein, und auch hier sollte das sozialbildende Moment derselben voll ausgenutzt werden. Im schulpflichtigen Alter kann die Erziehung zur Arbeit bereits die Trennung nach Geschlechtern berücksichtigen, indem die Arbeitsübungen, die sich an den theoretischen Unterricht anschließen, bei den Mädchen den hauswirtschaftlichen Beruf des weiblichen Geschlechts in den weiblichen Handarbeiten (s. d.) schon früher betonen, als die Arbeitsübungen der Knaben den Beruf des zukünftigen Mannes (s. Handarbeit der Knaben). Das läßt sich dadurch rechtfertigen, daß das Mädchen früher geschlechtsreif wird als der Knabe, infolgedessen aber auch sein eigentliches Bildungsalter sich gegenüber dem des Knaben wesentlich verkürzt. Selbstverständlich aber kann eine solche Bevorzugung der weiblichen Handarbeiten nur dadurch erreicht werden, daß man vom Mädchen nicht verlangt, es solle sich in die allgemeinen menschlichen Arbeitsideale ebenso intensiv versenken, wie der Knabe, für den dies andererseits gerade deswegen nötig ist, weil das männliche Geschlecht für das Leben überhaupt einen um-

fassenderen Blick braucht, als das weibliche. Man könnte sagen, es sei ebenso charakteristisch für das Weib, daß bei ihm die Vertiefung in eine eng begrenzte Sphäre vorherrsche, als für den Mann, daß er sich stets den besonneneren Blick über das größere Ganze bewahre. Es darf aber hier wohl darauf aufmerksam gemacht werden, daß die vorwiegende Betonung der Näharbeiten auch eine Gefahr in sich birgt: sie hat nämlich in späteren Jahren meist zur Folge eine Mißachtung der anderen weiblichen Beschäftigungen und ein Überhandnehmen von Arbeiten, die man vielfach nur als Tändeleien bezeichnen kann. Etwa vom vollendeten zwölften Jahre ab sollte nun aber auch bei der Erziehung derjenigen Knaben, die in der Hauptsache dereinst die bäuerliche Bevölkerung des Landes und die handarbeitende und handwerkende Bevölkerung der Städte ausmachen werden, die Rücksicht auf den zukünftigen Beruf eine größere Rolle spielen, indem nunmehr in besonderen Nebenklassen der Volksschule schon ein Handarbeitsunterricht erteilt werden müßte, der sich mehr den Bedürfnissen der verschiedenen städtischen Gewerbe oder auch des ländlichen Ackerbaues näherte. Doch wäre es gewiß nicht wohlgethan, wenn schon jetzt der Handarbeitsunterricht so zugespitzt und beschränkt würde, daß jeder Knabe nur die für ein einzelnes Gewerbe erforderliche Handfertigkeit zu lernen hätte, vielmehr liegt es, da die Berufsbildung den Menschen ohnehin leicht einseitig macht, und doppelt leicht, wenn sie zu früh eintritt, im Interesse des Einzelnen, wie des ganzen Volkes, daß diese orientierende Handfertigkeit zunächst in verschiedenen Elementarübungen immer nur die einer ganzen Gruppe von Gewerben gemeinsamen technischen Fertigkeiten übermittelt. Hier also Differenzierung nicht nach den einzelnen Berufen, sondern nach Berufsgruppen. Daß mit der Übermittelung dieser Handfertigkeit die Aufgabe der Nebenklassen noch lange nicht erschöpft sein würde, soll — da es nicht unmittelbar zu unserm Thema gehört — hier nur nebenbei erwähnt werden. (Vgl. dazu Ziller, Grundlegung 2. Aufl. S. 100 ff.) Für die Mädchen würde sich in den Unterricht des letzten Schuljahres — als eine Konsequenz aus dem Prinzip, das mit Einführung der weiblichen Handarbeiten seinen Einzug in die Schulerziehung gehalten hat — vielleicht eine Anleitung zu dem unter allen Umständen unbedingt nötigen Bestandteile der hauswirtschaftlichen Bildung, zum Kochen, einfügen lassen, neben der selbstverständlich auch der naturwissenschaftliche Unterricht dieses Schuljahres die entsprechenden Gebiete aus einer populären Physik und Chemie der Küche zu besprechen nicht verabsäumen dürfte. Die Erwägung, daß manche Mütter heutzutage nicht in der Lage sind, ihre Töchter im Kochen zu unterweisen oder daß die Mädchen (z. B. in Arbeiterfamilien) in die Lage kommen können, schon während ihrer Schuljahre das Essen für die Familie bereiten zu müssen, würde eine solche Einfügung unter Umständen rechtfertigen.

6. Allgemeiner Gang der Erziehung zur Arbeit für das Alter nach der Schulzeit. In dem nach der Volksschulzeit folgenden Alter findet nun schon der Eintritt in die eigentliche Berufsvorbildung statt, sei diese wissenschaftlicher, künstlerischer, oder gewerblicher Art. Selber die Vorbildung für einen wissenschaftlichen Beruf sollte der Handarbeit nicht ganz entbehren, weil die Handbildung eben zur allgemeinen menschlichen Ausbildung gehört, ganz abgesehen davon, daß verschiedenen dieser Berufe, z. B. dem des Arztes oder Naturforschers, manuelle Geschicklichkeit sehr willkommen ist und für Angehörige anderer, die viel zu sitzen haben, die gesundheitliche Bedeutung körperlicher Arbeit sehr ins Gewicht fällt. Die Bedeutung körperlicher Arbeit für solche Berufe mag aber trotzdem aus unserer Betrachtung ausscheiden, weil körperliche Arbeit nicht zum Wesen dieser Berufe gehört. Sehr wichtig dagegen ist für unser Thema die Vorbildung zum Gewerbe (einschließlich der hauswirtschaftlichen und gewerblichen Bildung des weiblichen Geschlechts.)

Was zunächst das männliche Geschlecht betrifft, so tritt nach der Entlassung aus der Volksschule der Knabe, der sich ein Gewerbe als Lebensberuf erwählt hat, in seine Lehrlingszeit ein, zu der für das bäuerliche Gewerbe auch die Zeit zu rechnen ist, während der junge Bauer die untersten Knechtsdienste leistet; das Mädchen aus dem Volke tritt entweder als Dienstmädchen in eine Familie, oder es tritt als Arbeiterin in eine Fabrik ein, oder es thut Handreichung in Verkaufsgeschäften verschiedenster Art, oder es hat nunmehr die Mutter im Hauswesen zu unterstützen. Diese Zeit der Berufsvorbildung ist sozialpolitisch und volkswirtschaftlich außerordentlich wichtig, da die jungen Leute beider Geschlechter gerade jetzt den größten Gefahren für die Entwickelung ihres Charakters ausgesetzt sind, während es doch andererseits gerade darauf ankommt, daß

sie die Zeit, die ihnen bis zur Gründung einer selbständigen Existenz verbleibt, recht sorgfältig ausnutzen lernen, weil sie ihnen nicht nur die technische Grundlage für das spätere Erwerbsleben gewähren, sondern ihnen auch den Anfang zu einem Verständnisse der allgemeinen Aufgaben des Staates, der Gesellschaft und der Familie vermitteln soll.

Sprechen wir zunächst von der Lehrlingsbildung.

Ihr Wert ist sowohl für das Handwerk, wie für die maschinellen Betriebe gerade neuerdings in erfreulichen Steigen begriffen, weil trotz aller technischen Fortschritte und trotzdem die Massen ungelernter Arbeiter in den Fabriken immer mehr anschwellen, gewisse Verrichtungen und Gebiete nicht bloß im handwerklichen Klein- und Mittelbetriebe, sondern auch in der eigentlichen Fabrikindustrie der Handarbeit stets vorbehalten bleiben werden; aber freilich trägt die heute verlangte Handarbeit einen andern Charakter, wie die früher übliche: man will sie jetzt feiner, spezialisierter haben, daher sie auch nicht mehr auf die naive und fast autodidaktische Weise erlernt werden kann, wie ehemals. Während nun aber die Wichtigkeit der Lehre für das Handwerk steigt, hat andererseits die Eignung des Handwerks für Ausbildung von Lehrlingen abgenommen, und zwar aus sehr verschiedenen Gründen. Zuerst kann der Handwerker in seinem durch die zügellose Konkurrenz ihm aufgedrungenen schweren Kampfe um seine Existenz auf die Ausbildung des Lehrlings nicht mehr die Aufmerksamkeit verwenden wie früher: der Lehrling sinkt zum jugendlichen Arbeiter herab, dessen Arbeitskraft vom Lehrmeister rücksichtslos ausgenutzt wird, während doch Ausnutzen und Verdienen auf der einen, Lehren und Lernen auf der anderen Seite so streng wie möglich zu trennen sind. Sodann hat besonders auch der Umstand schädigend auf die Lehre eingewirkt, daß es seit Aufhebung der privilegierten Stellung der Zünfte und dem damit verbundenen Wegfall der Meisterprüfung auch dem ganz unerfahrenen und untüchtigen Gesellen freisteht, sich als Meister niederzulassen und Lehrlinge anzunehmen, ja daß gerade solche Meister oft unverhältnismäßig viele Lehrlinge einstellen, wozu ja allerdings die Versuchung nahe liegt, da der Lehrling eine sehr billige und verhältnismäßig sichere Arbeitskraft repräsentiert. Weiter konnte es die Ausbildung der Lehrlinge nicht günstig beeinflussen, daß die Überschwemmung des Marktes mit billiger Maschinenware viele Handwerker gezwungen hat, die Herstellung ganzer Stücke aufzugeben und sich dafür vorwiegend der Ausbesser- und Flickarbeit zuzuwenden, wobei natürlich für den Lehrling nicht viel zu lernen ist, und daß endlich auch in den Kleinbetrieb des Handwerks die Arbeits- und Hilfsmaschinen immer mehr Eingang gefunden haben, so daß auch dadurch Handarbeit überflüssig wird. Erst neuerdings fängt man vereinzelt an, mit der Lehrlingsbildung wieder in richtigere Bahnen einzulenken: dabei wird namentlich im Auge zu behalten sein, daß es zunächst von seiten des Lehrherrn lediglich auf das Lehren und von seiten des Lehrlings lediglich auf das Lernen ankommen kann; dann folge gleichzeitig Lehren in Verbindung mit Ausnutzen einerseits und Lernen verbunden mit Verdienen andrerseits und schließlich erfolge die Benutzung der Arbeitskraft des Lehrlings unter dem Gesichtspunkte, daß sie sowohl für den Arbeitgeber, wie für den Arbeitnehmer gewerblichen Gewinn abwerfen soll. Am glücklichsten scheint man in Baden vorzugehen, wo die Regierung Veranlassung gegeben hat zur Gründung von Lehrlingswerkstätten, d. h. handwerklichen Betrieben, deren Meistern man die Verpflichtung auferlegt, Lehrlinge systematisch auszubilden, wozu sie dann mit einem Staatszuschusse unterstützt werden. Aber auch einzelne weitblickende Betriebe der Großindustrie nehmen sich ihrer Lehrlinge in mustergiltiger Weise an, indem sie dieselben entweder in eignen, vom übrigen Betriebe abgesonderten Fabriklehrwerkstätten systematisch ausbilden oder dieselben gruppenweise gleich in den Betriebswerkstätten durch besondere Lehrmeister oder Lehrarbeiter ebenfalls mit Arbeiten beschäftigen lassen, die ihre systematische Ausbildung zum Zwecke haben. Wiewohl nun diese Lehrwerkstätten nicht für alle Gewerbe passen, so ist doch im Interesse einer Stützung des schwer bedrohten gewerblichen Mittelstandes sehr zu wünschen, daß sie in allen Betrieben, für die sie sich eignen, eingeführt werden. Von mittelgroßen Betrieben, von denen ein einziger nicht im stande ist, für sich allein eine solche Lehrwerkstätte einzurichten, sollten sich eine Anzahl zur gemeinsamen Errichtung einer solchen Lehrwerkstätte vereinigen. Wo aber überhaupt nicht die ganze Ausbildung der Lehrlinge in eine solche Lehrwerkstatt verlegt werden kann, da sollte wenigstens die Lehrwerkstätte ergänzend zur Arbeit, wie sie

der Lehrling im Geschäfte des Meisters zu verrichten hat, hinzutreten, als sog. Ergänzungslehrwerkstätte. Solche Ergänzungslehrwerkstätten bestehen schon vielfach als sog. Innungsfachschulen. Mit diesen Innungsfachschulen, deren Aufgabe also innerhalb der Lehrlingsbildung liegt, sind nicht zu verwechseln diejenigen Fachschulen, die der Regel nach bereits eine vollendete Lehrlingsbildung voraussetzen. Sachsen zählt ihrer z. B. eine ganze Anzahl und benennt sie zum Unterschiede von den lokalen Fachschulen als „Deutsche Fachschulen"; aber auch in anderen deutschen Staaten finden sie sich. Ihre Notwendigkeit ergiebt sich außer aus anderen Gründen auch aus dem Bedürfnisse des Gewerbes nach Kräften, die in dem betreffenden Gewerbe größere oder ganz spezialisierte oder ins Kunsthandwerk übergreifende Betriebe zu leiten oder auch für die Weiterentwickelung des betr. Gewerbes die Führung zu übernehmen befähigt sein sollen. Sehr wichtig für die Lehrlingsbildung ist die methodische Zerlegung der Schwierigkeiten in der Herstellung der in ein Gewerbe einschlagenden Arbeiten und ihre schulmäßige Anordnung in Lehrgängen. Zuerst hat solche Lehrgänge, soweit bekannt ist, in musterhafter Weise aufgestellt der ehemalige Director der kaiserlichen technischen Schule zu Moskau, Victor Della Voß; neuerdings finden sie sich auch vertreten in Hessen, Baden und Sachsen.

Auch für die mittlere und höhere technische Fachbildung hat die Ausbildung in qualifizierter Handarbeit ihren Nutzen, und daher sind mit weitaus den meisten technischen Lehranstalten Werkstätten und Laboratorien verbunden, in denen ein besonders instruktiver Kursus praktischer Arbeit von den jungen Leuten durchgenommen werden muß oder kann. Außerdem ist es für jeden, der eine gewerbliche oder technische Hochschule besuchen will, zweckmäßig, ehe er seine Hochschulstudien beginnt, einen Kursus in der Praxis des betreffenden Gewerbes durchzumachen. Das gilt für die Hochschulen der Landwirtschaft, Berg- und Ingenieurwissenschaft, für die Bauakademieen und tierärztlichen Hochschulen.

Wie die gewerbliche, so hat aber auch die künstlerische Bildung ihre handwerksmäßige Seite, die am stärksten im Kunsthandwerke zum Ausdruck kommt. Das Kunsthandwerk hat nicht bloß seinen Namen vom Handwerk, sondern hat sich auch in Wirklichkeit erst aus dem Handwerk heraus differenziert, hat sich aber da, wo die Verhältnisse günstig lagen, insbesondere wo vererbte Kunstfertigkeit der Handwerker und weitzurückreichende ununterbrochene Tradition der kunstgewerblichen Erzeugung das Schaffen unterstützten und wo zugleich das bestellende Publikum genug Wohlhabenheit und verfeinerten Geschmack besaß, in seiner Art ganz ebenbürtig der reinen künstlerischen Produktion entwickelt und dadurch sich solche Beachtung erzwungen, daß sich jeder größere Kulturstaat die Pflege desselben in eignen Anstalten (Kunstgewerbeschulen) angelegen sein läßt, wobei auch die technischen Grundlagen des Kunstgewerbes in den Unterrichtsveranstaltungen entsprechende Berücksichtigung finden. Aber auch für die Gebiete der rein künstlerischen Produktion (Musik, Malerei, Bildhauerei) wollen die technischen Grundlagen des Könnens gewissenhaft gepflegt sein, und demgemäß enthalten auch die in den Konservatorien der Musik, sowie in den Maler- und Bildhauerakademieen vorgenommenen Übungen namentlich in ihren Elementen vieles von dem, was als eine Erziehung zur Arbeit in dem hier angenommenen Sinne zu bezeichnen ist, wenn auch nicht verkannt werden soll, daß bei den Werken der Kunst, sei ihr Material, welches es wolle, doch das geistige Moment in der Hervorbringung weit mehr überwiegt, als selbst bei vielen kunstgewerblichen Erzeugissen, und daß darum die Erziehung zur Arbeit für den eigentlichen Künstler lange nicht die Bedeutung hat, wie für den gewöhnlichen Handwerker und den Kunsthandwerker.

Für die erwachsenden Mädchen kommt ganz vorwiegend die hauswirtschaftliche und gewerbliche Ausbildung hier in Betracht. Die künstlerische Ausbildung der Mädchen tritt schon nach dem numerischen Verhältnis der auf diese Weise ausgebildeten Mädchen gegen die beiden anderen Arten verschieden zurück und verfolgt auch fast ausschließlich den Zweck, das Mädchen wirtschaftlich selbständig zu machen, womit sie sich als eine besondere Art der gewerblichen Ausbildung charakterisiert; die kunstgewerbliche Ausbildung — für die sich übrigens das weibliche Geschlecht in vielen Fällen als sehr geeignet erweist — will ja ihrem Namen nach selbst nichts anderes sein als ebenfalls eine besondere Art der gewerblichen Ausbildung. Für die hauswirtschaftliche Bildung der Mädchen fängt man erst neuerdings an besser zu sorgen. Auf dem Lande erfolgt die Unterweisung zur Führung eines Haushaltes entweder mehr intuitiv im elterlichen Hause oder in fremden landwirt-

schaftlichen Betrieben, wobei besondere schulmäßige Belehrung ganz wegfällt, oder sie erfolgt mehr schulmäßig in besonderen Schulhaushaltungen und Lehrmeiereien (so vorwiegend in Norddeutschland), sowie in Haushaltungsschulen (so vorwiegend in Süddeutschland). Auch Einzelkurse für fast alle Zweige des Berufs der ländlichen Hausfrau sind in Süddeutschland sehr verbreitet; segensreich hat hier namentlich die Anregung des badischen Frauenvereins gewirkt, an dessen Spitze die Frau Großherzogin von Baden steht. In den Städten ist das Bedürfnis nach hauswirtschaftlicher Unterweisung am dringendsten für die Kreise der eigentlichen Arbeiterinnen, die sonst oft gänzlich ohne Anleitung zur Hauswirtschaft bleiben würden, da sie in vielen Fällen schon mit dem vierzehnten Jahre, unmittelbar nach ihrer Entlassung aus der Schule, in die gewerbliche Arbeit eintreten, und die gerade in ihrer sozialen Lage eine hauswirtschaftliche Anleitung sehr notwendig brauchen, mögen sie nun dereinst als Arbeiterfrauen dem Haushalte eines Arbeiters vorzustehen oder als unverheiratete Mädchen die Wirtschaft für sich selber zu führen haben — in jedem Falle werden sie es verstehen müssen, doch auch mit knappen Mitteln noch etwas auszurichten. Die städtischen Haushaltungsschulen verfolgen mit Recht den Zweck, vorwiegend für diese Kreise zu sorgen. Außerdem giebt es ähnliche Haushaltungsschulen noch für den kleineren Bürgerstand. Der Unterricht beschränkt sich im wesentlichen auf Kochen, Behandlung der Wäsche und Sauberhalten des Hauses. Die entsprechende Unterweisung zur Führung eines anspruchsvolleren Haushalts wird jetzt durch zahlreiche private Untersuchungen nicht gemeinnützigen, sondern gewerblichen Charakters (Haushaltungspensionate u. dergl.) befriedigt. Es scheint aber, daß es in Deutschland noch wenige anstaltmäßige Einrichtungen giebt, die eine hauswirtschaftliche Praxis im edelsten und umfassendsten Sinne vermitteln. Solche Einrichtungen hätten nicht bloß Unterricht im Kochen, in der Behandlung der Wäsche, in der Instandhaltung des Hauses, im Kleidermachen und in der Verschönerung des Heims durch Erzeugnisse weiblicher Kunstfertigkeit zu bieten, sondern vor allem auch Anleitung zur Kleinkindererziehung, zur häuslichen Gesundheitspflege und Krankenwartung, zu einer weise erwogenen Wohlthätigkeit und zur Beteiligung des Mädchens an den mannigfachen sonstigen sozialen Aufgaben, die das weibliche Geschlecht unter Umständen auch über das Haus hinausweisen. Die Werke der Barmherzigkeit, wie sie einst die heilige Elisabeth übte, dürften, nach dem Bedürfnisse der Gegenwart in ganz freier Weise umgestaltet, im allgemeinen die Richtung bezeichnen, in der eine solche Ausbildung sich zu bewegen hätte. Eine solche von der edelsten Auffassung des weiblichen Berufs bestimmte Praxis in einer einzigen Anstalt zu bieten scheint allerdings unmöglich, schon aus dem Grunde, weil Einrichtungen für Krankenpflege aus gesundheitlichen Rücksichten nicht wohl in einem und demselben Hause, vielleicht nicht einmal in einem und demselben Komplex von Gebäuden mit Räumen für die anderweitige Unterweisung der jungen Mädchen würden untergebracht werden können. Dagegen würde es sich ohne Zweifel so einrichten lassen, daß man sie auf verschiedene räumlich getrennte und für sich bestehende Anstalten verteilte und es jungen Mädchen begehrenswert machte, sich nach und nach eine solche Ausbildung auf den verschiedensten für den Beruf der Frau in Betracht kommenden Gebieten zu erwerben. Begehrenswert könnte ihnen aber eine solche Ausbildung dadurch gemacht werden, daß man an den Nachweis ihrer Erwerbung gewisse vielleicht durch Gesetz festzulegende Vorteile knüpfte, die weitgehendsten selbstverständlich an die Absolvierung des ganzen Kursus aller einzelnen Stationen. Es ist selbstverständlich, daß eine solche Ausbildung eine längere Zeit umfassen müßte: mit einem einzigen Jahre würde man da jedenfalls nicht auskommen. Und weiter erscheint es geboten, daß eine solche Ausbildung erst absolviert sein müßte, ehe das Mädchen, wenn seine persönlichen Verhältnisse dies erfordern, sich für die Praxis des Arbeitsmarktes in Gewerbe, Kunstgewerbe und Kunst ausbildete. Dies aus dem Grunde, weil die allgemein-weibliche Ausbildung des Mädchens seinen Gedanken die Richtung auf die ewigen Ideale des weiblichen Berufs lieb und vertraut machen und ihm damit eine Ausrüstung für das Leben geben soll, die „weder Motten noch Rost fressen". Es braucht keiner weiteren Begründung, daß die gewerbliche Ausbildung des Mädchens dies nicht vermag. Diese gewerbliche Ausbildung ist aber trotzdem nicht gering zu schätzen, weil sie das Mädchen wirtschaftlich selbständig macht. Staat und Gesellschaft halten es daher auch für ihre Pflicht, zu einer solchen Ausbildung durch Errichtung von Fortbildungsschulen, Gewerbeschulen, Kunstgewerbeschulen,

Kunstschulen und ähnlichen Einrichtungen für das weibliche Geschlecht Gelegenheit zu bieten. Nicht undenkbar ist übrigens, daß auch diejenige Praxis, die ursprünglich für den Bedarf des Hauses berechnet ist (Kleinkindererziehung, Krankenpflege u. s. w.) den Charakter einer Vorbildung für den Erwerb annehmen kann, wenn dies die Verhältnisse des Mädchens angezeigt erscheinen lassen.

Es ist ein großes Gebiet, das wir soeben flüchtig durchwandert haben. Wohl ganz von selbst drängt sich am Schlusse unserer Wanderung einem jeden der Gedanke auf, daß die Handarbeit ihre Aufgabe im System der sittlichen Zwecke des Menschen nur dann wird erfüllen können, wenn sie sich ihres Zusammenhangs mit den Aufgaben aller Erziehung immer bewußt bleibt. Speziell für die Schule ergiebt sich daraus die Folgerung, daß hier die Handarbeit den engsten Anschluß an den Unterricht zu suchen haben wird. Wenn die Handarbeit in der Schule der Zukunft einen Platz zu finden hofft, so kann sie ihn nur erhoffen, wenn sie ihren Charakter als pädagogische Handarbeit immer schärfer ausbildet: sie wird pädagogische Handarbeit sein, oder sie wird überhaupt nicht sein.

Litteratur: Pestalozzi, Abendstunde eines Einsiedlers. 1780. — Ders., Lienhard u. Gertrud I. 1781. II. 1783. — Ders., Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts. 1797. — Fröbel, Menschenerziehung I. 1826. — Bertha v. Marenholtz-Bülow, Die Arbeit u. die neue Erziehung nach Fröbels Methode. 1866. — Pupikofer, Leben u. Wirken von Johann Jakob Wehrli. 1857. — Biedermann, Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. 1852. 2. Aufl. 1883. — Wichern, Die Erziehung zur Arbeit. Einladungsschrift des Rauhen Hauses. 1867. — Schwab, Der Schulgarten. 1872. 4. Aufl. 1876. — Ders., Die Arbeitsschule neben der Volksschule. 1873. — von Schenckendorff, Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule, sein erziehlicher, volkswirtschaftlicher u. sozialer Wert. 1880. — Beyer, Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Nebst Vorschlägen für Schulreisen, Tierpflege, Schulgarten, Schulwerkstatt u. Schullaboratorium. 1885. — Garbe, Der zeitgemäße Ausbau des gesamten Lehrlingswesens für Industrie u. Gewerbe. 1889. — Helene Lange, Frauenbildg. 1889. — Herstatt u. Kamp, Die hauswirtschaftliche Unterweisg. der Landmädchen u. Frauen in Deutschland u. im Auslande. 1894. — Scheven, Die Lehrwerkstätte I. Technik u. qualifizierte Handarbeit in ihrer Wechselwirkung u. die Reform der Lehre. 1894.

Leipzig-Gohlis. O. W. Beyer.

Erziehung, ihre Macht und ihre Grenzen

1. Macht der Erziehung. 2. Zweifel an dem Einfluß der Erziehung. 3. Weg zur Lösung des Streites.

Von alters her ist dies ein viel besprochenes Problem: was in der Bildung des Menschen ist der Natur zuzuschreiben, was der Kunst; wieviel der Vererbung und wieviel dem Erwerb; wieviel der Notwendigkeit und was der Freiheit; wieviel selbständiger Entwickelung und was kommt auf Rechnung äußerer Beeinflussung. Die Ansichten neigen sich bald mehr der einen, bald mehr der anderen Seite zu.

1. Macht der Erziehung. Zahlreich sind die Stimmen, die die Macht der Erziehung verkünden. „Es giebt nichts Göttlicheres als die Erziehung“, rief Plato begeistert aus. Leibnizens Wort: Si l'on réformait l'éducation, l'on réformerait le genre humain ist bekannt. Friedrich der Gr. schrieb: „Wer die Menschen für gut hält, der kennt die Rasse nicht. Denn die menschliche Gattung sich selbst überlassen, ist brutal. Bloß die Erziehung vermag etwas.“ Und Kant spitzte diesen Gedanken zu in den Worten: „Der Mensch kann nur Mensch werden durch die Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“ Nach seiner Meinung steckt das große Geheimnis menschlicher Vervollkommnung hinter der Edukation. Es sei entzückend sich vorzustellen, daß die menschliche Natur immer besser werde durch Erziehung entwickelt werden, und daß man diese in eine Form bringen könne, die der Menschheit angemessen sei. Dies eröffne uns den Ausblick auf ein künftiges glücklicheres Menschengeschlecht. Ähnlich sagte Fichte: Willst du über den Menschen etwas vermögen, so mußt du mehr thun als ihn bloß anreden; du mußt ihn machen; ihn also machen, daß er gar nicht anders wollen könne als du willst, daß er wolle.“ Auch Herder und Herbart gehörten in diese Reihe. Herder schrieb: „Von Kindheit auf empfangen wir den besten Teil unseres Wesens von anderen durch Unterricht, durch Erziehung, durch mitgeteilte Erfahrung. So lernen wir Sprache und Lebensart, so bilden wir unsere Vernunft und gewöhnen uns zu Sitten und guten Künsten. Das Haus unserer Eltern, ja ich möchte sagen der Schoß und die Brust unserer Mutter ist unsere erste Schule. Was wir wissen, wissen wir durch

andere, was wir brauchen und zu brauchen erst lernen müssen, haben andere erfunden; das ganze menschliche Geschlecht ist gewissermaßen eine durch Jahrhunderte fortgesetzte Schule, und ein neugeborenes Kind, das plötzlich dieser Schule entrissen auf eine wüste Insel gesetzt würde, wäre mit all' seinem angeborenen Genie ein armes Tier, ja in zehnfachem Betracht elender als die Tiere." Ähnlich setzt Herbart auseinander: „Der Mensch .... der, wie man will, zum wilden Tier oder zur personifizierten Vernunft werden kann, der unaufhörlich geformt wird von den Umständen: dieser bedarf der Kunst, welche ihn erbaue, ihn konstruiere, damit er die rechte Form bekomme. Das aber ist die rechte Form, welche in der Folge, wenn er sich selbst begreift, ihm wohlgefallen kann; wenn er von anderen betrachtet wird, ihre Zustimmung erwirbt und wenn er mit ihnen ein geselliges Ganzes bilden soll, es ihm möglich macht, sich genau und wirksam jenen anzuschließen."

Unter den Franzosen aber ist es vor allem Helvetius, der der Erziehung eine unbeschränkte Macht einräumt. Nach seiner Theorie ist der Mensch ganz und gar das Produkt der Einwirkungen, die das Leben auf ihn hervorbringt. Auch das Wollen wird bei ihm vollständig dadurch determiniert. Ist also die Erziehung thätig, so muß der Zögling werden, was sie aus ihm machen will.

Diese hohe Schätzung der Macht der Erziehung tritt namentlich in Zeiten auf, wo das Volk eine Niederlage erlitten hat und nach den Schäden sucht, die den Niedergang herbeigeführt haben. Oder es brechen im Leben des Volkes Strömungen hervor, die das Bestehende zu unterwühlen drohen, Recht, Sitte und Gesetz zerstören. Auch da ruft man die Erziehung auf, die den drohenden Gefahren entgegenarbeiten soll. Unsere Zeit bietet hierfür Beispiele genug. Für jene Erscheinung aber möge Freiherr von Stein zeugen, der in seinem politischen Testament (1808) schrieb: „Am meisten aber hierbei (religiöse Entwickelung), wie im ganzen ist von der Erziehung und dem Unterricht der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit leichter Gleichgiltigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen."

So hat man oft in beredten Worten geschildert, wie alles Hoffen auf bessere Zeiten vergeblich sei, wenn nicht die Menschen selbst gebessert würden. Von innen heraus müsse der Bau der Menschheit geführt werden. Was sei gewonnen, wenn es gelinge, die Kultur des Erdbodens zu erhöhen, den Geist des Handels und der Industrie überall zu beleben, den Gesetzen und Grundverfassungen der Länder die höchste Vollkommenheit zu geben, wenn die Menschen nicht würdig seien, eine so schöne Erde zu bewohnen, und nicht fähig, auf ihr einen Himmel zu finden? Oft hat man es ausgesprochen, daß das Schicksal eines Volkes, seine Blüte wie sein Zerfall, im tiefsten Grunde von der Erziehung abhänge, die der Jugend zu teil werde. Ist es doch sehr naheliegend, daß, wenn man anfängt am erwachsenen Geschlecht zu verzweifeln, die Hoffnung der Patrioten auf die Jugend gerichtet ist. So fangen auch alle aufstrebenden Völker, wenn sie ihre Aufgabe recht innerlich erfassen, mit der Verbesserung der Erziehung an und legen das Hauptgewicht hierauf in der Einsicht, daß dasjenige Volk, das bis in die untersten Schichten hinein die tiefste und vielseitigste Erziehung und Bildung erlangt, das glücklichste und in sich gefestigste sein wird.

2. Zweifel an der Macht der Erziehung. Aber diesen hochfliegenden Erwartungen gegenüber ist auch nie der Zweifel ganz verstummt, ob denn die behauptete Macht der Erziehung durch die geschichtlichen Thatsachen bestätigt werde, ein Zweifel, der schon aus dem Horazischen Wort seine Nahrung zog: Naturam expellas furca, tamen usque recurret — und in dem andern klassischen Satz zum Ausdruck kommt: Non ex quovis ligno fit Mercurius. Zu diesen Aussprüchen gelangte man wohl durch Beobachtung der Thatsachen des täglichen Lebens, die sich jedem aufdrängen. Denn sehen wir nicht häufig Kinder weit hinter dem Ideal zurückbleiben, das Erzieher sich von ihnen entworfen, und wieder andere ohne besondere Veranstaltungen, allein ihrem inneren Drang folgend, ja unter den widerwärtigsten äußeren Verhältnissen, tüchtig voranschreiten und sich weit erheben über den Kreis, aus dem sie hervorgegangen sind? Also bei den einen Rückgang trotz aller

erzieherischen Einflüsse, bei den andern Fortschritt aus eigner Kraft. Wo bleibt da die gepriesene Macht der Erziehung?

Es dürfte aber sehr voreilig sein, dieser Skepsis ohne weiteres nachzugeben. Auch hält ja das vulgäre Bewußtsein trotz einzelner Erscheinungen, die den erzieherischen Einfluß in Frage stellen oder auf ein Minimum reduzieren, an der Überzeugung fest, daß die Erziehung ein höchst einflußreicher Faktor im Leben des einzelnen sowohl wie der Gesamtheit ist. Würde die Familie und die Gesellschaft sonst ein so reges Interesse und eine so andauernde Pflege und Fürsorge einer Einrichtung widmen, deren Erfolg bestritten ist? Hört man nicht sehr oft im Leben klagen, daß das Scheitern eines Menschenlebens die Folge einer verkehrten, oder vernachlässigten Erziehung sei? Wie oft auch werden hervortretende Mängel mit der fehlerhaften Weise der Erziehung entschuldigt und wie oft suchen die ihre Fehler Einsehenden Schutz hinter dem Wort: Das hat die Erziehung an mir verschuldet.

Trotz aller Skepsis an dem Erfolg der erzieherischen Einwirkung bleibt ihre Macht doch groß genug, um mit ihr zu rechnen. Allerdings eine unbeschränkte Macht wird kein Verständiger ihr zusprechen wollen. Woher kämen sonst Laster und Verbrechen aller Art in die Welt, wenn die Erziehung die Menschen so bilden könnte, daß sie alles verabscheuten, was von dem Wege des Rechten und Guten abführte? Auch die Menge der Dummen würde schließlich aufhören zu existieren. Dem widerspricht schon das bekannte Wort: Die Dummen werden nicht alle. Eine unbegrenzte Bildsamkeit anzunehmen, wäre demnach eine große Thorheit. Die Umwandlung natürlichen Stumpfsinns in geistige Regsamkeit wäre ein Meisterstück, das bis jetzt kein Erzieher vollbracht hat, und wohl nie vollbringen wird, so lange in der Individualität des Zöglings ihm natürliche Schranken gesetzt sind. Also bei aller Hochschätzung der erzieherischen Kraft wird kein Einsichtiger verkennen können, daß sie an bestimmte Schranken gebunden ist, die ein Sterblicher zu ändern nicht in der Lage ist. (S. Art. Individualität).

3. Weg zur Lösung der Frage. Wie weit freilich der Einfluß reiche und wo die Grenzen beginnen, über die hinaus die Erziehung sich nicht erstreckt, das läßt sich nicht mit mathematischer Gewißheit bestimmen. Die natürlichen und die erworbenen Anlagen (S. Art. Begabung) geben die Marksteine an. Wieweit diese verrückbar, wie weit sie als umumstößliche gelten müssen, das kann nur die Wissenschaft bestimmen, die uns Aufschluß giebt über das Wesen und die Entwickelung des menschlichen Geistes. Ihr fällt die Entscheidung über die Macht der Erziehung im Menschengeschlecht zu. Neben der Untersuchung über das Ziel der Erziehung steht die große Frage über die Möglichkeit der Erziehung.

Ist es von grundlegender Bedeutung für die Erziehung, das Ziel klar und bestimmt zu sehen (S. Art. Erziehungsziel), so ist es nicht minder wichtig, die Möglichkeit des Besserwerdens und ihre Bedingungen scharf zu erkennen. (S. Art. Bildsamkeit.) Der denkende Erzieher wird daher mit Notwendigkeit an die Wissenschaften gewiesen, die sich mit diesen Fragen beschäftigen. Er muß sich der Arbeit unterziehen, sich auseinander zu setzen mit den Grundfragen der praktischen Philosophie und der Psychologie. Er hat Stellung zu nehmen zu den verschiedenen, oft diametral entgegenstehenden Überzeugungen, um den Ort zu finden, der für ihn und seine Thätigkeit den besten Standpunkt gewährt.

Eine genaue Einsicht in die Möglichkeit geistiger Kultivierung und damit ein richtiges Urteil über die Zweckmäßigkeit des pädagogischen Verfahrens gewährt nur die Psychologie. Von ihren Ergebnissen aus sind die Fragen nach der Empfänglichkeit und Bildsamkeit, sowie die nach der in den Erziehungsmitteln liegenden Wirksamkeit zu beantworten. Das alte Wort „natura non nisi parendo vincitur“ giebt die Richtlinien für den Erzieher an. Wer die Natur des kindlichen Geistes in ihrer gesetzmäßigen Entwickelung erkannt hat, dem wird auch diese Natur gehorchen. Wenn die erzieherischen Maßregeln genau sich dem Wesen und den Funktionen der jugendlichen Geister anpassen, dann wird die günstige Wirkung solcher Arbeit nicht ausbleiben. Die Möglichkeit, durch menschliche Einwirkung die Gestaltung der Jugendentwickelung in bestimmte Bahnen zu lenken, hat die empirische Psychologie nachzuweisen. Sie giebt den Punkt an, von dem aus die Welt des jugendlichen Wollens aus den Angeln gehoben werden kann.

Von Herbart wurde die Möglichkeit geistiger Kultivierung etwa in folgender Weise dargelegt: Nach ihm ist die Seele ein einfaches Wesen, keiner Art irgendwelcher Veränderung in ihrer Qualität zugänglich. Der Begriff der Bildsam-

keit kann also nicht geknüpft werden an das Was der Seele, das ein Anderswerden schlechthin ausschließt. Der Pädagogik wird damit untersagt, sich die menschliche Seele als einen formbaren Stoff zu denken, dem man beliebige Eindrücke geben könne. Ebensowenig darf man nach Herbart die Seele als ein Werdendes denken. Diese Forderung hängt von dem Umstand ab, daß zwischen den Begriffen der Realität und des Werdens ein offener Widerstreit stattfindet, so daß ein Werdendes nicht als ein Reales — und ein Reales nicht als ein Werdendes zu denken ist, ohne in Widerspruch zu geraten. Der Erzieher muß sich daher hüten, irgendwelche Keime, Wachstum, Entfaltung der menschlichen Seele anzunehmen. Er würde sonst in der Konsequenz eines Determinismus untergehen, gegen den anzukämpfen eine Thorheit sein würde. Hieran ändert nichts, wenn der Begriff des Werdens auf die Seele in der idealistischen Form eines absoluten Thuns übertragen wird, so daß Thätigkeit und Seele identisch sein sollen. Aber der Begriff der Thätigkeit, der nur in der Form der Freiheit, der absoluten Selbstbestimmung auftritt, schließt eine reale Wechselwirkung zwischen Intelligenzen schlechthin aus, während eine solche doch zwischen Erzieher und Zögling stattfinden können muß, wenn Erziehung möglich sein soll. Wenn alles ein Produkt des Sichselbstbestimmens ist, ist ein Beitrag seitens des Erziehers undenkbar. Der falschen Freiheitslehre und der falschen Psychologie ist Schuld zu geben, daß statt wahrer Pädagogik eine Flut von pädagogischen Meinungen im Umlauf ist. Die falsche Psychologie erblickte Herbart darin, daß der Seele eine Anzahl niederer und höherer Vermögen zugeschoben wird. An ihre Stelle setzte er die Hypothese, daß jede einzelne Vorstellung, infolge ihrer Gegensätze gegen andere, sich wie eine Kraft äußert. Hierdurch kommt Bewegung in die Masse der Vorstellungen, es bilden sich Verschmelzungen, Komplikationen, reihenförmige Anordnungen u. s. w., die nach bestimmten psychischen Gesetzen verlaufen. Beweglichkeit und Gesetzmäßigkeit bilden die Angelpunkte der geistigen Thätigkeit. Damit ist der Begriff der geistigen Bildsamkeit gegeben und die theoretische Möglichkeit der Erziehung dargethan. Diese Frage setzt eine Veränderlichkeit in dem Gemütszustand des Zöglings voraus, die der Erzieher unter gewissen Umständen und Bedingungen in seine Gewalt bekommen kann. Auf diese Zustände also kann er seine Thätigkeit richten, nicht auf deren realen Träger, der als Seelen-Reales der unveränderliche Grund ist.

Litteratur: Herbart. Pädagogische Schriften. 5. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne 1893. — E. Zeller, Friedrich d. Gr. als Philosoph. Seite 156—177. Berlin, 1886. — Fr. Schultze, Deutsche Erziehung. Leipzig 1893.

Jena. W. Rein.

Erziehung und Bildung

Erziehung und Bildung werden heutzutage nebeneinander genannt. Sie sind darum keineswegs identisch. Zwar denkt man bei dem, der sie besitzt, an etwas Wertvolles, und bei dem, der sie mitteilt, an ein absichtliches Thun, aber es giebt hohe und niedrige, absolute und relative Werte, und gebildet wird der Mensch auch unabsichtlich, von der „Welt“. Außerdem weist Ursprung und logischer Charakter beider Begriffe auf Gegensätze hin.

1. Erziehung. Der Begriff der Erziehung ist wahrscheinlich so alt als die Menschheit. Denn Elternliebe, kindliche Hilfslosigkeit und der Gedanke an die Zukunft mögen von jeher die Fürsorge für die Kinder bewirkt haben. Auch das mag allen Völkern gemeinsam sein, daß sie bei „Erziehung“ an Menschen, nicht an Tiere dachten, welche letzteren nur „abgerichtet“ werden. Aber der Mensch ist ein leibliches und ein geistiges Wesen zugleich; jene Fürsorge kann demnach eine doppelte sein. Während nun die Römer und Griechen an beides dachten, wenn sie vom Erziehen (educare, *παιδεύειν*) sprachen, wird bei den Deutschen die Erziehung nur auf das geistige oder Innenleben bezogen, denn in physischer Beziehung wird ein Kind auferzogen oder aufgezogen oder auch großgezogen. Hier kann nun eine hinzutretende Theorie, welche auf Distinktionen hält, jenes Innenleben teilen in das gesetz- und regellose Treiben der Kinder, zumal im Reiche der Begehrungen, dann in das Gedankenleben und in die Willensregungen und die Erziehungsthätigkeit, welche das gesamte Innenleben im Auge hat, als Regierung, Unterricht und Zucht erscheinen lassen. Um indes bei den Erfahrungsthatsachen und beim deutschen Volke stehen zu bleiben, so gilt die Erziehung der Jugend und nicht den Erwachsenen, dem einzelnen und nicht der Gesellschaft. Erwachsene gelten als Erzogene, seien es nun übel- oder wohlerzogene. Nur vermöge eines

weiteren Sprachgebrauchs mag die Sinnesänderung, die ein großer Staatsmann bei den Erwachsenen des Volks allmählich herbeiführt, Erziehung genannt werden. Was die gesellschaftlichen Rücksichten betrifft, so bleiben sie zwar nicht unbeachtet, sofern die zukünftige entsprechende Stellung des Zöglings ins Auge gefaßt und auf „standesgemäße" Erziehung gehalten wird, aber dieser Gesichtspunkt hat für die Erziehung selbst nur eine mittelbare Bedeutung. Wenigstens sind die Deutschen von der griechischen Sitte und auch der platonischen Auffassung, Kinder, welche niemals brauchbare Gesellschaftsmitglieder oder tüchtige Bürger werden können, auszusetzen, weit entfernt. Auch Sieche und Verkrüppelte werden erzogen. Der einzelne gilt also etwas und ihm gilt auch unmittelbar die Erziehung. Daß die Erziehung eine absichtliche und planmäßige, keine zufällige Einwirkung auf die Jugend sei, wurde schon bemerkt. Welches Ziel freilich bei diesen Absichten und Plänen vorschwebe, darauf giebt die Erfahrung eine vielfache Antwort. Rechtschaffenheit und Ehrlichkeit, Nützlichkeitsrücksichten verschiedener Art bis herab zu den Passionen der Reichen sind thatsächlich verfolgte Ziele, obwohl nach meinem Sprachgefühle die deutsche Auffassung, vielleicht unter dem Einflusse des Christentums, den Gedanken des sittlichen Einflusses von der Erziehung niemals vollständig abtrennt. Wenigstens schließt Erziehung eine Tendenz zur Sittlichkeit in sich ein. Darauf deuten auch verbreitete Sprichwörter hin, wie: Ehrlich währt am längsten. Darauf deutet auch der Umstand hin, daß bei „vernachlässigter Erziehung" jedermann an moralische Gebrechen denkt. Nach dem Gesagten wäre Erziehung eine absichtliche Einwirkung auf den Einzelnen in seiner Jugend zum Zwecke der Sittlichkeit, der Brauchbarkeit und zu anderen Zwecken.

Hieran kann nun, wie schon angedeutet, eine wissenschaftliche Überlegung mancherlei Fragen knüpfen, wie über Anlage und Begabung, über Schwierigkeiten und Leichtigkeiten der Erziehung, über ihre soziale Bedeutung, über Mittel und Wege der Erziehung, über ihre Einheitlichkeit d. h. über die Frage, welcher von den Zwecken der höchste, die ganze Erziehungsthätigkeit beherrschende, Schranken und Zwiespalt ausschließende sei u. s. w. Solche Überlegungen sind in erster Linie ethischer und psychologischer Art. Doch möchten in ethischer Beziehung viele, wie das in England der Fall ist, den Anschluß an die positive, aber ideale Sittenlehre des Christentums vorziehen, wenn die philosophische Ethik, die sich darböte, utilitarisch wäre. Indessen dürfen diese Fragen hier nicht weiter verfolgt werden. Der Hauptgrund nämlich, warum Erziehung und Bildung nebeneinander genannt oder auch miteinander vermengt werden, sind theoretische Überlegungen über beide. Um beide zu unterscheiden, worauf es ja hier vornehmlich abgesehen ist, muß man dem Boden der Thatsachen so nahe als möglich bleiben. Und thatsächlich hat ja das deutsche Volk den erwähnten Sinn mit dem Worte Erziehung verbunden.

2. Bildung. Das Wort Bildung nun ist in dem Sinne, in welchem es von den Lehrern genommen und von den höhern Ständen beansprucht wird, erst im 19. Jahrhundert und vornehmlich unter dem Einflusse Goethes allgemein geläufig geworden. Ganz unbekannt war der zu Grunde liegende Begriff früher deshalb nicht, denn Kant spricht von der „Kultur" des Menschen, Francke von der „Excolierung." Aber auch im 19. Jahrhundert gehört der Ausdruck Bildung nach J. Grimm nur der hochdeutschen Mundart an, denn die Niederländer sprechen zwar von Afbeelding d. h. Abbildung, aber nicht von Beelding und die Schweden haben in Bildning das deutsche Wort nachgeahmt. Bildung kündigt nicht wie Erziehung die Auffassung und Behandlung einer konkreten und thatsächlichen Lage mit ihren Bedürfnissen und Zwecken an, sondern es ist ein abstrakter Begriff, welcher auf Körper und Geist, auf die Sinne und den Verstand, auf Vernunft und Charakter, auf den Einzelnen und die Gesellschaft, auf den Akt des Bildens und dessen Produkt, d. h. auf die Ursache und die mit ihr zusammenhängende Wirkung bezogen werden kann und dem mannigfachsten Inhalte wissenschaftlicher, künstlerischer, sittlicher u. a. Art zugänglich ist.

Bilden oder Bildung im Sinne von Akt bedeutet ursprünglich das Formen oder Gestalten eines rohen materiellen Stoffes oder einer Masse wie Holz, Stein, Wachs, und diesen Sinn hat es noch heute in der „bildenden" Kunst. Aber auch im Heere wird ein Carré oder eine Kolonne gebildet, obwohl hier Menschen das Material sind. Um so weniger kann man es den Landleuten verargen, die Bildung nun zugleich auf das Innenleben zu beziehen und ihre Söhne deshalb in die Stadt zu schicken, damit sie gehobelt und geschliffen werden und

dann gebildet nach Hause kommen. Aber auch Volkmann nennt in seiner Psychologie, indem er die einzelnen und isolierten Vorstellungen als Materie und ihre Verbindung als Form betrachtet, jedes Paar verschmolzener Vorstellungen ein „Bildungselement". Hieraus erhellt ein zweiter Unterschied zwischen Erziehung und Bildung; erstere ist immer eine absichtliche Thätigkeit, letztere kann auch unabsichtlich zu stande kommen. Denn jenen Bauernburschen bildet das städtische Leben, und Vorstellungsverbindungen werden auch durch Erfahrungen, die der Mensch zufällig macht, herbeigeführt. Auch an Schillers Wort, daß ein Charakter sich im „Strome der Welt" bilde, kann hier erinnert werden. Aber ihrer Abstraktheit wegen kann die Bildung auch als eine absichtliche Thätigkeit gefaßt werden und diese Auffassung der Bildung als cultus animi oder als Arbeit am menschlichen Geiste teilen Lehrer mit Schriftstellern und Rednern. Hiermit ist zugleich gesagt, daß die Bildung im Gegensatze zur Erziehung nicht bloß auf Einzelne und auf die Jugendzeit des Menschen bezogen werden müsse. Denn bildend kann ein Redner auch auf die Massen und eine Zeitung auf ihren Leserkreis einwirken, und was die Dauer betrifft, so giebt es keine Forterziehung, wohl aber, da der Mensch nie auslernt und da es, wie Ziller sagte, höhere Bildungsstufen des Jünglings und des Mannes giebt, eine Fortbildung, die bis an's Ende des Lebens reicht.

Aber bei jeder Arbeit am menschlichen Geiste ist es auf ein bestimmtes Ergebnis abgesehen. Dieses Ergebnis oder Produkt jenes Arbeitsakts fällt nun wieder unter den abstrakten Begriff der Bildung, weshalb man sagen kann: Ergebnis oder auch Zweck der Bildung ist wiederum Bildung. Dies klingt nun freilich dunkel und unbestimmt, ist es aber nicht, wenn man an die historische Entwickelung des Begriffes Bildung denkt. Meines Wissens bis zu den Tagen Kants wurde Bildung, als Produkt genommen, mit Bild oder Bildnis (imago) identifiziert. Daher konnte Kant sagen: „die Himmelskörper sind runde Massen, also von der einfachsten Bildung, die ein Körper haben kann." Auch jetzt sprechen wir noch von Krystallbildungen. Die hier zu Grunde liegende Vorstellung wurde nun im 19. Jahrhundert vorzugsweise auf das geistige Leben bezogen und damit erhielt der Begriff der Bildung, welcher in abstracto den Sinn einer bestimmten Ausgestaltung überhaupt hat, sei es nun einer sinnlichen und sichtbaren, sei es einer nicht sinnlichen, den Sinn einer bestimmten geistigen Ausgestaltung. Merkwürdig ist nun, daß die moralische Ausgestaltung oder der sittliche Charakter in diese geistige Ausgestaltung nicht notwendig eingeschlossen zu sein braucht. Denn wer Bildung besitzt, besitzt deshalb noch keinen Charakter und umgekehrt kann ein Mensch von Charakter im sittlichen Sinne des Worts zu den Ungebildeten gerechnet werden. Auch muß man, wenn die Bildung eine sittliche Bedeutung haben soll, dies besonders hervorheben und von „sittlicher Bildung" sprechen. Dies weist auf einen weiteren Unterschied zwischen Erziehung und Bildung, indem letztere sich auf die Intelligenz des Menschen bezieht. Dies hat seinen Grund vielleicht darin, daß die Menschen überhaupt die Fürsorge für die Intelligenz der für das Wollen und die Sittlichkeit voranstellen: Erweist sich ja doch die erstere auch in vielfacher Weise als etwas Nützliches. Nur in einer Beziehung ist die Bildung mit dem Wollen und Handeln verknüpft: bei den Formen des verfeinerten gesellschaftlichen Umgangs, freilich um den Gegensatz zwischen Ästhetik und Ethik oft recht scharf hervortreten zu lassen, namentlich beim Weltmann, der seine Bildung am Hof erhielt. Welchen Inhalt die Bildung habe, hängt von der in der Gesellschaft herrschenden Beurteilung ab. Geht die Tendenz dahin, in alle Wissenschaften und Künste, welche gepflegt werden, einzudringen, dann ist die Bildung eine encyklopädistische. Wird aber eine Auswahl darin getroffen, was allen Berufsständen gemeinsam oder was ein besonderer Besitz eines einzelnen Berufsstandes sein soll, dann ändert sich der Inhalt der Bildung, sowie die Beurteilung und die Bedürfnisse der Menschen sich ändern, und die „allgemeine" Bildung und ebenso die „fachmäßige" und durch die eigene Fortbildung erworbene wird nach Umfang und Tiefe eine verschiedene. So fehlt die naturwissenschaftliche Bildung, welche die Volksschule des 19. Jahrhunderts vermittelt, im vorigen Jahrhundert so gut wie ganz; so ist die Sprache und Litteratur der Römer und Griechen nicht mehr ausschließlicher Repräsentant der „Humanität" und die lateinische „Grammatik" nicht mehr das einzige Mittel für die Gymnastik des Geistes, wie einige Philologen und Anhänger der „formalen" Bildung im falschen Sinne des Wortes dachten und zum Teil noch denken; so wurde seit der Mitte dieses Jahrhunderts auf politische Bil-

dung der Erwachsenen gedrungen, welche in der ersten Hälfte noch sehr im Argen lag, und wenn ich mich nicht täusche, steht in der nächsten Zukunft eine Steigerung der ästhetischen und künstlerischen Bildung bevor.

Von hier aus eröffnet sich nun wie bei der Erziehung für die theoretischen Untersuchungen ein weites Gebiet. Denn man kann fragen: ob und wie weit der Mensch bildungsfähig oder bildsam sei; ob eine encyklopädische Bildung überhaupt erreichbar und wenn das der Fall wäre, ob sie wünschenswert sei; ob das Maß allgemeiner Bildung nur von zeitlichen Urteilen und Bedürfnissen und gar nicht von psychologisch begründeten, demnach immer und überall zum Vorschein tretenden Richtungen der Geistesthätigkeit abhängen solle; aus welchen Dignitätsgründen die Geistesprodukte der Menschen den Namen der Kulturgüter erhalten können; in welches Verhältnis die Bildung zur Sittlichkeit gebracht werden müsse, damit die letztere nicht Schaden leide u. a. Zweierlei kann aber schon auf Grund dieser auf dem Boden der Erfahrung stehenden Ausführung behauptet werden: 1. daß es falsch ist zu sagen: Bildung sei Zweck der Erziehung. Man muß zum mindesten Sittlichkeit, wenn nicht sittlich-religiöser Charakter statt dessen sagen; 2. daß eine Bildungslehre, welche den vollen Sinn des Wortes Bildung festhält, zum Teil zwar dem Gebiet der Pädagogik, zum großen Teile aber dem Gebiete der Sozialforschung angehört.

Litteratur: J. Grimm, Deutsches Wörterbuch, II (1860) Artikel „bilden" und „Bildung". — T. Ziller, Allgemeine Pädagogik (1876) § 1. — Th. Vogt, Erläuterungen zum 20. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1889) S. 36 f.

Wien. Theodor Vogt.

Erziehung und Gesellschaft

A. Deduktive Betrachtung ihres Verhältnisses zu einander. B. Induktive Betrachtung: I. Die Epochen der Naturformen der Gesellschaft. II. Die Epochen der Kunstformen der Gesellschaft. 1. Der ständische Staat bei den Hellenen. 2. Sein Verfall. 3. Erziehung bei den Römern und ihr Verfall mit dem Verfall der Gesellschaft. 4. Die Erziehung im früheren Mittelalter. 5. Dieselbe im späteren Mittelalter. 6. Das 16. Jahrhundert. 7. Das 17. und 18. Jahrhundert. 8. Des 19. Jahrhunderts erste Hälfte. 9. Des 19. Jahrhunderts zweite Hälfte.

1. Deduktive Betrachtung des Verhältnisses der Gesellschaft zur Erziehung. Wie die Anwendung der genetischen, jede Erscheinung von ihrer Wurzel aus untersuchenden Methode überhaupt neu, wesentlich eine Frucht der erst in unserem Jahrhundert aufgekommenen Entwickelungslehre ist, so fehlt auch in den meisten gangbaren Definitionen der Erziehung die Rücksicht auf ihren Ursprung. Diese Rücksicht aber weist uns auf die Thatsache hin, daß, ebensowenig wie die Sittlichkeit und die Sprache, die Erziehung denkbar ist in der Isolierung jedes Menschen vom andern, daß vielmehr alle diese Erscheinungen erst möglich werden durch die Gesellschaft. Da das vorige Jahrhundert in den Anfang der Menschengeschichte den Einzelnen, höchstens das einzelne Paar setzte, und das Entstehen der Gesellschaft aus einem künstlichen Vertrage aller Einzelnen mit einander konstruierte, so ist ihm die Gesellschaft in ihrer natürlichen elementaren und schöpferischen Gewalt nicht deutlich geworden. Erst die Ethnologie und Urgeschichte unseres Jahrhunderts haben erwiesen, daß es einen solchen Zustand der Isolierung wohl kaum gegeben hat, jedenfalls die Gesellschaft nicht durch einen Vertrag zu stande gekommen, der Sprache und friedliche Instinkte schon voraussetzt, sondern in ihrer primitivsten Gestalt ein Naturprodukt ist, wie die Horden höherer Säugetiere, daß dieser Hordenzustand erst die Sprache und friedliche Instinkte erzeugt hat.

Diese tiefere Einsicht in das Wesen der Gesellschaft wirkt auch auf die Auffassung des Wesens der Erziehung. Zuerst hat wohl F. A. Lange i. J. 1855 in seiner Bonner Antrittsvorlesung (Monatshefte der Comenius-Gesellschaft Bd. III, Heft 4 und 5, S. 107 ff.) auf das Verhältnis beider eine Definition oder einen einer solchen gleichwertigen Satz gegründet. Die ersten Worte jener Vorlesung lauten: „die Erziehung lebt in jedem Volke als die einfache Thatsache seiner sittlichen Fortpflanzung." Dafür kann man in Form einer Definition sagen: „Die Erziehung ist die sittliche Fortpflanzung eines Volkes." — Hier liegt der Gedanke zu Grunde, daß das Volk ein Organismus ist, eine von Natur (nicht durch Vertrag) gegebene Vereinigung von Menschen, sowie der Pflanzen- oder Tierkörper eine natürliche Vereinigung von Zellen ist, daß aber ein solcher volklicher Organismus nicht bloß physischer Erneuerung bedarf, nicht bloß eine ihm körperlich ähnliche neue Generation erzeugen, sondern auch moralisch sich fortpflanzen, d. h. auf seine Nachkommen gewisse sittliche Willensrichtungen übertragen muß, da ohne diese das Volk unter-

gehen würde. Das spartanische Volk z. B. des griechischen Altertums mußte, um zu bestehen, nicht bloß Nachwuchs haben, sondern auch diesen Nachwuchs zu seiner kriegerischen Lebensweise heranbilden. Indessen sind in Langes Definition zwei Änderungen nötig, um sie noch mehr der Wahrheit entsprechend zu machen. 1. Statt des Volkes empfiehlt es sich, die Gesellschaft zu setzen. Denn ein Volk ist zum Leben, d. h. zum Kampfe um sein Dasein nicht dadurch befähigt, daß es ein Volk ist, d. h. eine große Zahl Menschen der gleichen Abstammung und der gleichen Sprache vereinigt, sondern dadurch, daß es zum Zusammenwirken organisiert ist, d. h. eine Gesellschaft oder mehrere Gesellschaften bildet. 2. Nicht bloß die sittlichen Eigenschaften müssen von der alten Generation auf die neue übergehen, um das Leben der Gesellschaft fortzuführen, sondern nicht minder der Erwerb an Kenntnissen und Erfahrungen, die zur Lebensfürsorge dienen, so daß es richtiger ist, nicht sittliche, sondern geistige Fortpflanzung zu sagen, welch letzterer Begriff beides, die theoretischen wie die praktischen Gedankensysteme umfaßt. Es ergäbe sich also folgende genetische Definition: die Erziehung ist die geistige Fortpflanzung einer Gesellschaft.

Einen ähnlichen Gedankengang wie den eben dargelegten finden wir auch bei O. Willmann im Anfange seiner Didaktik (Bd. I, 2. Aufl. 1894). Auch er betrachtet die Gesellschaft als einen Organismus und die Erziehung, die in Lehre und Zucht zerfällt, als Fortsetzung der Zeugung; durch letztere werden „Natur-, durch erstere Kulturbestimmtheiten auf die nachfolgende Generation übertragen." Die Erziehung bildet neben der Fortpflanzung, der Vererbung der Güter u. a. einen Teil der „sozialen Lebenserneuerung". Seine Definition, die auf dasselbe wie die obige hinausläuft, nur mehr Worte gebraucht, lautet: „Somit stellt sich das Erziehungswesen dar als die homologe Thätigkeit der erwachsenen Generation, durch welche dieselbe fürsorgend und stellvertretend die Strebungen der jugendlichen Natur regelt und sittlicher Gestaltung entgegenführt, indem sie dem Nachwuchse die Grundlagen ihres eigenen geistig-sittlichen Lebensinhaltes zu eigen giebt." Daß er von der Lehre, dem einen Teil der Erziehung, noch die „Bildung" unterscheidet, ist nur eine Spezialisierung des theoretischen Teiles, enthält aber kein wesentlich neues Merkmal der Erziehung.

Wenn ihrer Natur nach die Erziehung ein Erfordernis des sozialen Lebens ist, von nicht geringerer Wichtigkeit als die Fortpflanzung, so ist es natürlich, daß sie nicht dem Einzelnen überlassen bleibt, sondern daß sich allmählich soziale, d. h. von der Gesamtheit geschaffene Organe dafür ausbilden, und daß mit einer Veränderung der Gesellschaft auch die Organisation der Erziehung sich verändert. Ferner läßt sich erwarten, daß auch die inneren Wandlungen der Gesellschaft, ihrer Zusammensetzung, ihrer Thätigkeiten und ihrer Lebensanschauungen die Erziehung bestimmen und gestalten werden, daß aber andererseits auch die Erziehung auf die Gesellschaft rückwirkend die vorhandenen Tendenzen entweder verstärken oder, wenn sie neuen, vielleicht sogar fremden Einflüssen folgen sollte, modifizieren wird, daß also im geschichtlichen Verlaufe eine Wechselwirkung zwischen den Zielen der Erziehung und den Tendenzen der Gesellschaft stattfinden wird. Es ist somit ein doppelter Zusammenhang der Erziehung mit der Gesellschaft gegeben: 1. ein äußerlicher, indem die äußeren Anstalten der Organisation der Erziehung von gesellschaftlichen Mächten abhängen; 2. ein innerer, indem der Inhalt des Erziehungswerkes durch den Inhalt des sozialen Lebens teils bestimmt wird, teils auf diesen bestimmend zurückwirkt.

Dieser zweifache Zusammenhang aber läßt sich nicht nur deduktiv aus dem Wesen beider Gebiete folgern, sondern auch induktiv aus der Geschichte der Erziehung nachweisen, und seine Erkenntnis kann sehr viel beitragen, uns die Geschichte der Erziehung zu erklären, d. h. als Teilerscheinung der Geschichte der Gesellschaft begreiflich zu machen; teilweise aber kann diese Erkenntnis auch dazu dienen, geistige Strömungen der Gesellschaft aus ihren in der Erziehung liegenden Quellen herzuleiten. Diese Verbindung der Erziehungsgeschichte mit der sozialen Geschichte ist angemessener und bestimmter als die landläufige Verbindung mit der „Kulturgeschichte". Denn Kultur ist alles, was nicht Natur ist. Und eine Geschichte der Pädagogik vom „kulturgeschichtlichen Standpunkte" ist kein geringerer Pleonasmus als eine Zoologie vom naturgeschichtlichen Standpunkte.

Eine durchgehende Verbindung der Geschichte der Erziehung mit der sozialen Geschichte und eine genaue Aufweisung der Fäden, die zwischen beiden sich hinziehen, ist in wissenschaftlicher Ausführung noch nicht vorhanden.

Willmann giebt, obgleich er für seine Begriffsbestimmung von der Gesellschaft ausgeht, in seiner geschichtlichen Übersicht nur gelegentliche Hinweise auf sie; noch viel aphoristischer und beiläufiger sind die Bemerkungen, die die gangbaren Geschichten der Pädagogik darüber machen. Der Einzige, der mit Bewußtsein die sozialen Beziehungen verfolgt, ist Lorenz von Stein, in seinem „Bildungswesen“, 3 Bde. (Teil 5 und 6 seiner Verwaltungslehre, Stuttgart 1883 und 1884). Aber abgesehen von der Weitschweifigkeit des Stiles, den fortwährenden Wiederholungen, von der großen Flüchtigkeit, die mannigfache Irrtümer veranlaßt hat, von den breiten Abschweifungen, die fast unvermittelt in die Geschichte der Staatswissenschaft übergehen, von dem Fehlen des Schlusses, wodurch das 19. Jahrhundert außerhalb der Betrachtung bleibt, außer allen diesen schwerwiegenden Fehlern hat Steins Werk noch einen großen Mangel, nämlich eine durchgehende Unzulänglichkeit der Einzelheiten, der Geschichte sowohl der Gesellschaft wie der Erziehung, auch die Abwesenheit bedeutsamer Einzelheiten, die zu Steins Zeit schon wohlbekannt waren. Unter diesen Umständen kann der Unterzeichnete an keine der vorhandenen Darstellungen unseres Themas sich anschließen, sondern muß das Zusammengehörige beider Gebiete nach eigener Einsicht zusammenstellen.

2. Induktive Betrachtung des Verhältnisses zwischen Gesellschaft und Erziehung. I. Die Epochen der Naturformen der Gesellschaft. Wie schon oben bemerkt, nimmt die neuere Forschung an, daß die menschliche Gesellschaft nicht ein künstliches, gemachtes Gebilde, sondern, wie die Tiergesellschaften, ein natürlich erwachsener Zustand ist. Sie ist am Anfang eine Horde, ähnlich etwa einem Rudel Hirsche, ohne weitere Gliederung, ohne festere Einheit, höchstens mit gelegentlicher Unterordnung unter einen Führer oder auch eine Führerin. Der Baustein, aus welchem bis zur Entstehung der Soziologie die konstruktive, nicht induktive Methode die Gesellschaft sich zusammensetzt, nämlich die monogamische Familie, ist für den Anfang nicht nachweisbar, vielmehr scheint, wenn man die niedersten der heutigen Naturvölker als Bewahrer von Urzuständen betrachten darf, die „Promiscuität“, d. h. unterschiedslose Paarung, geherrscht zu haben, die weder nach Zeiten geregelt, noch durch individuelle Bande oder durch Rücksicht auf Blutsverwandtschaft beschränkt war. Aber die Gesellschaft ist ein Organismus, wie der tierische oder pflanzliche Organismus eine Gesellschaft, nämlich von Zellen ist. Beide, der Gesellschaftskörper, wie der physische Körper, sind organische Systeme und unterliegen dem Gesetze der Entwickelung (Evolution), das H. Spencer formuliert hat als den Übergang von Gebilden, die in ihren Teilen gleichartig und zusammenhangslos sind, zu solchen, die aus verschiedenartigen, aber zusammenhängenden Teilen bestehen. Aus der unterschiedslosen Masse, die die Horde darstellt, treten durch soziale Arbeitsteilung, wie beim Tierkörper durch physiologische Arbeitsteilung, Differenzierungen hervor, es bildet vor allem innerhalb der Horde sich die Familie, freilich nicht sofort die heutige monogamische Familie aus einem Mann, einer Frau und ihren Kindern zusammengesetzt, sondern eine Gruppenfamilie, aus mehreren leiblichen Brüdern und ihren gemeinsamen Frauen, oder aus mehreren leiblichen Schwestern und ihren gemeinsamen Gatten bestehend. Solche Gruppenfamilien hat z. B. Cäsar bei den Britannen beobachtet, L. H. Morgan bei vielen turanischen, tibetanischen und dravidischen Völkern der Gegenwart nachgewiesen. Ist eine solche Gruppenfamilie einem Oberhaupte unterthan, wozu im Frieden der älteste Mann oder die älteste Frau, im Kriege von beiden Geschlechtern die tapferste Person gewählt wird, so entsteht das Geschlecht (lat. gens, griechisch γένος, altdeutsch Sippe), die festeste Einheit der bloß natürlichen Organisation der Gesellschaft. Mehrere auf Blutsverwandtschaft beruhende Geschlechter bilden einen Stamm, mehrere Stämme ein Volk. Die gemeinsame Verehrung des Ahnen des Geschlechtes und der gemeinsame Grundbesitz bilden ein festes Band, das die Geschlechtsgenossen inniger verbindet, als die verschiedenen Geschlechter unter sich zum Stamme oder gar die Stämme zum Volke verbunden sind. Innerhalb des Geschlechtes hat sich die lebenslängliche, ausschließliche Verbindung eines Mannes mit einer Frau, die heutige monogamische Ehe der Kulturvölker, allmählich herausgebildet, nur bei den semitischen Völkern die Polygamie, d. h. die Ehe eines Mannes mit vielen Frauen. Aber nicht als Glied der Familie, sondern vor allem des Geschlechtes fühlte sich der damalige Mensch. Als Saul erfährt, daß er zum Könige gewählt ist, so sieht er darin nicht für seine Familie, sondern für sein Geschlecht eine Ehre und ruft erstaunt aus (1. Sam. 9, 21): „Mein Geschlecht ist das kleinste im Stamme Ben-

jamin." — Diese Organisation nach Geschlechtern bildet sich bei allen Völkern aus, die überhaupt eine Geschichte haben, welcher Rasse sie auch angehören mögen; nur wenige, wie die Polynesier, haben diese Stufe nicht erreicht, andere, wie die Urbewohner Amerikas, sind darüber nicht hinausgekommen. Die Zeit dieser Gesellschaftsform ist die letzte Epoche der Vorgeschichte, die der eigentlichen Geschichte, der Zeit der schriftlichen Überlieferung, vorausgeht, in diese letztere noch durch Sagen und Volkslieder hinüberklingt. Bei den Indern ist es die Zeit, in der die Veden und die großen, die Kämpfe um das Land schildernden Epen enstanden sind, bei den Griechen die Zeit, in der die homerischen Gesänge von Mund zu Mund sich fortpflanzten, bei den Römern die Zeit ihrer sagenhaften Könige, bei den Germanen die Epoche, in der Tacitus sie kennen lernte, in der sie die großen Wanderungen antraten und die im Nibelungenlied geschilderten Kämpfe sich abspielten. Nicht anders bei den Semiten. Die Israeliten lebten etwa bis zur Verbannung, die Araber bis Mohammed nach Geschlechtern geordnet. — Wie weit sie sich in die Vorzeit zurückerstreckt, ist unmöglich auch nur zu schätzen. Wahrscheinlich hat die Geschlechterverfassung Jahrtausende bestanden, da sie über zwei Kulturstufen, die nomadische Lebensweise und den darauf folgenden Ackerbau, sich ausdehnt.

In einem nach Geschlechtern organisierten Volke ist noch keine Arbeitsteilung vorhanden; alle sind Hirten oder alle Ackerbauer auf dem dem Geschlecht gehörigen Landgebiete. Gegen das Ende der Epoche werden die Frauen auf die häuslichen Arbeiten beschränkt. Ackerbau und Krieg werden ausschließlich Aufgabe der Männer, aber innerhalb der Geschlechter giebt es keine Verschiedenheit der Berufe, zumal die Sklaverei erst in den ersten Anfängen sich befindet, die Kriegsgefangenen meist getötet, die Fremden als Klienten oder in irgend einem andern Schutzverhältnis adoptiert werden. So kann auch die Erziehung nicht Aufgabe eines besonderen Berufes, noch weniger Gegenstand einer öffentlichen Organisation sein. Vielmehr sind die Eltern, neben ihnen wohl auch alle Alten, besonders das Oberhaupt des Geschlechtes neben ihrer sonstigen Arbeit Erzieher und Erzieherinnen der nachwachsenden Jugend. Teils durch Nachahmung und Nachartung (bei Willmann un- oder halbbewußte Assimilation), teils durch Belehrung über Güter, Zwecke und Mittel des Lebens werden die Jungen befähigt, in derselben Weise wie die Alten den Kampf ums Dasein fortzuführen. — So fehlt bei Homer das spätere griechische Wort für Erziehen und Erziehung, desgleichen für Lehrer. Aufziehen, Ernähren (τρέφειν) bedeutet zugleich Erziehen. Die erste Tugend der Jungen ist die ehrfürchtige Scheu vor den Alten, für die dasselbe Wort, wie für die Scheu vor den Göttern gebraucht wird (αἰδώς). Neben der sittlichen Bildung muß natürlich die technische Bildung in den Werken des Friedens und des Krieges hergehen. Speerwerfen, Bogenschießen, Wagenlenken, Citherspiel und Tanz werden Unterrichtsgegenstände. Ein oft erwähnter Gegenstand, die Redekunst (vergl. Il. 9, 443) könnte für diese Zeit auffällig erscheinen, aber ihre Notwendigkeit ist in den sozialen Verhältnissen begründet. Die Gewalt des Geschlechtshauptes über die Genossen, des Stammeshäuptlings über den Stamm, des Oberhauptes mehrerer Stämme, des Königs, über das Volk beruht nicht auf äußerem Zwange, sondern auf der Pietät der Untergebenen und der Kraft der Gründe, die der Anführer in seiner Rede entwickelt. Alle Entscheidungen werden bei Homer nach vorausgegangener Ratsversammlung aller freien Männer getroffen. In dem VIII. Buche der Odyssee, Vers 170—174 wird mit begeisterten Worten der Redner in der Volksversammlung geschildert, den alle „wie einen Gott anschauen." Es war also die Kunst der Rede ein notwendiges Erfordernis für das damalige soziale Leben. Ähnlich, wie sie in der homerischen Welt gewesen ist, haben wir uns die Erziehung bei den Römern der Königszeit, bei den Germanen des Tacitus u. s. w. zu denken.

II. Die Epochen der Kunstformen der Gesellschaft. 1. Der ständische Staat bei den Hellenen. Aber die Geschlechterverfassung wird allmählich der Gesellschaft ein zu enges Kleid. Je fester die Familie wird, desto mehr strebt sie nach Sondereigentum an Grund und Boden, das nach dem Tode der Eltern nicht an das Geschlecht zurückfalle, sondern den Kindern vererbt werde. Die Gewalt des Geschlechtsoberhauptes wird geringer, die Familien streben aus einander, es beginnt eine Zeit sozialer Unruhe und Verwirrung. Die Rettung bringt der in dieser Krisis überall auftretende „Gesetzgeber", mit Hilfe der eben erfundenen Schrift, die nun erst eine allgemeine Bekanntmachung der Gesetze gestattet. Das gesamte Leben wird neu geordnet. In der Geschlechterperiode war das Vorbild der Alten, die der

uralten überlieferten Sitte folgten, das lebendige, konkrete Gesetz des Handelns; die Religion war wesentlich eine Personifikation der Naturmächte und Naturvorgänge, der Erde, des Himmels, der Sonne, des Gewitters, oft, wie in der griechischen Mythologie, eine solche Darstellung der Naturvorgänge, die, vom menschlichen Standpunkte unsittlich ist. Darin tritt eine große Änderung ein, zu Normen des Handelns werden nun abstrakte Gebote, z. B. „du sollst nicht stehlen“ oder „du sollst nicht falsch schwören“; diese Gebote werden in den Schutz der Götter gestellt, die dadurch aus Naturgöttern zu sittlichen werden. Apollon, bei Homer der Bogenschütze, der mit seinen Pfeilen die Pest oder den sanften Tod der Alten bringt, wird zum delphischen Apollon, dem höchsten Schiedsrichter in allen Fragen der sittlichen Reinheit und Wahrheit. Aus dem naturwüchsigen patriarchalischen Königtum wird nun der künstliche Staat, der die Volksgenossen auf Grund der verschiedenen Größe ihres Privateigentums oder der Verschiedenheit ihres Berufes in Stände, die dem Staate gegenüber verschiedene Pflichten und Rechte haben, sondert. An Stelle des Geschlechts tritt nun der Stand, der die einzelnen bindet und schützt, wie es vorher das Geschlecht gethan hat.

Dieser Prozeß ist bei allen historischen Völkern im wesentlichen der gleiche. Alle wirklichen oder mythischen Gesetzgeber, Confucius, Manu, Zarathustra, die Priester, die die „Mosaische“ Gesetzgebung ausarbeiteten, Solon, Lykurg u. s. w. haben anstelle der Geschlechterordnung die ständische Ordnung gesetzt, im Orient wird nur die Unterscheidung in Stände zur schroffsten Trennung in Kasten gesteigert. In ihrer sozialen Funktion aber, den Einzelnen gegenüber, sind die „Klassen“, die Solon in Athen, oder diejenigen, die der mythische Servius Tullius in Rom einrichtete, die Stände des Mittelalters, die Kasten der Inder einander gleich. In dieser Epoche tritt zuerst ausgedehntere Arbeitsteilung ein, die orientalischen Kasten sind geradezu darauf gegründet, im Abendlande entsteht die Arbeitsteilung zwischen Herrn und Sklaven, und eine genaue Abstufung der Leistungen, die dem Staate zu widmen sind. Die neue Ordnung wird sich notwendigerweise auch in der Erziehung zeigen, und zwar in beiden oben unterschiedenen Richtungen, sowohl in ihrer äußeren Organisation, als auch im Inhalte der geistigen und sittlichen Bildung.

Indem wir uns nun, von den ferner liegenden Völkern absehend, auf das Abendland beschränken, finden wir, daß die Erziehung in jener Zeit bei den Griechen Staatssache wird, eine staatliche Organisation dieser sozialen Thätigkeit stattfindet. Freilich verfolgt der griechische Staat kein abstraktes Bildungsideal, sondern nur die Bildung für seine Zwecke. Seine wichtigsten Zwecke aber sind Krieg und Gottesdienst. Daraus ergaben sich die beiden von ihm gepflegten Hauptzweige der Bildung, die Gymnastik und die Musik (letztere in dem weiteren hellenischen Sinne, der mindestens noch Gesang und Tanzkunst einschließt). Vor allem ist die Gymnastik Gegenstand der staatlichen Fürsorge, die Gymnasien (Turnhallen) und die Palästren (freie Übungsplätze) sind Eigentum des Staates; besondere Beamte führen über äußere ebensowohl wie über innere Einrichtungen die Aufsicht, bis zum vollendeten 18. oder 20. Lebensjahre ist ihr jeder Bürger unterworfen. — Die 5 Teile der antiken Gymnastik sind notwendig gegeben als Vorbereitung für den Kriegsdienst. Laufen und Springen war ein Mittel, den Gegner mit dem Angriff zu überraschen, ehe er sich in Ordnung gestellt hatte, Speerwerfen und Ringen sind Übungen des Kampfes selbst, nicht minder das Werfen des Diskus, der ursprünglich als Feldstein neben dem eisernen „Solos“ Waffe war (vergl. Il. 4, 518), dann in Form einer runden Scheibe als gymnastisches Gerät beibehalten wurde. Da die Frauen nur in Sparta an der Wehrpflicht teilnahmen, so trieben die Mädchen auch nur dort Gymnastik. — Von der musischen Bildung war nur der Reigentanz zur Feier der religiösen Feste für alle Bürger notwendig und darum in allen hellenischen Staaten wohl durch die das Priesteramt verwaltenden Bürger den Knaben und Mädchen eingeübt. Weniger allgemein notwendig für gottesdienstliche Zwecke war die Musik, darum nur von einzelnen Staaten, z. B. Sparta und Theben als allgemeiner pflichtmäßiger Gegenstand eingeführt. Gerade die Musik aber konnte der privaten Erziehung überlassen werden, da die hellenische Volksmeinung ihr von allen Künsten die größte Wichtigkeit beimaß. Die arkadischen Kynäthier hatten, so glaubte man, darum so viele Verbrecher, weil sie keine Musik verstanden; sie waren bei allen anderen Staaten in Verruf. Von den übrigen Bestandteilen der musischen Bildung war die Poesie nur in Sparta in

den öffentlichen Unterricht aufgenommen. Sonst war sie überall zwar sehr wichtig, da Homer, Hesiod und andere Dichter die Religionsbücher der Hellenen bildeten, ihre Behandlung also den Religionsunterricht ersetzte, dennoch blieb sie dem privaten Unterrichte anheimgegeben. Diesem gehörten auch die höheren Fächer der musischen Bildung an, besonders die Philosophie, Mathematik und Rhetorik. Am wenigsten Beziehung hatten zu den staatsbürgerlichen Pflichten die Elementarfächer, Lesen, Schreiben und Rechnen, die darum ganz und gar den Privatlehrern anheim fielen. Es gab ihrer sehr viele, darunter auch Unfreie; ihre Arbeit war, wie jede Lohnarbeit im klassischen Altertum, wenig angesehen. Die Erziehungssysteme des Plato und des Aristoteles erheben das Bestehende zu idealer Vervollkommnung, indem sie es zum Teil vom praktischen Zwecke ablösen und zur Ausbildung allgemein menschlicher Fähigkeiten zu erweitern suchen. Sie zuerst wollen sowohl hellenische Staatsbürger, als auch gleichzeitig harmonische, an Leib und Seele gleich vollkommene Persönlichkeiten ausbilden.

2. **Verfall des ständischen Staates bei den Hellenen.** Seit der Mitte des vierten Jahrhunderts v. Chr. geraten die hellenischen Staaten in Verfall. Die Pflichten, die der Stand als Entgelt der Rechte auferlegte, werden nicht mehr erfüllt, wie sich am deutlichsten in den anstelle der Bürgerheere aufkommenden Söldnerheeren zeigt; das reine Privatleben gilt nicht mehr wie bisher als schmählich, sondern als das Wünschenswerte, auch die Litteratur hat keine politischen Interessen mehr. Während die alte attische Komödie öffentliche Angelegenheiten auf die Bühne brachte, beschränkt sich die neuere auf Liebeshändel und Dienerstreiche. Alles Streben erschöpft sich in Vermehrung des Vermögens, der Besitz häuft sich in wenigen Händen, die Zahl der Sklaven wächst, die verarmten Bürger ziehen keinen Nachwuchs mehr auf. Es tritt die schon in der Mitte des 2. Jahrhunderts von Polybios beklagte Entvölkerung von Hellas ein, die unter der römischen Herrschaft fortwährend schlimmer wird. Der Verfall des Gemeinwesens zeigt sich auch in der Erziehung. — Was dem Bedürfnisse des Staates diente, die Gymnastik, wird allgemein vernachlässigt. Sie wird nicht mehr erzwungen, sondern nur aus freiem Willen getrieben. Allmählich artet sie aus in akrobatische Kunststücke oder Athletik, d. h. Kraftprahlerei. Sogar in den idealen Forderungen der dem Plutarch zugeschriebenen Schrift über Erziehung ist von dem ganzen System nur das Speerwerfen übrig, dafür sind Pfeilschießen und Jagdübung hinzugekommen, die die klassische Zeit als nicht zur kriegerischen Bildung gehörig beiseite ließ. Lucians Schrift „Anacharsis oder über die Gymnastik“ darf uns nicht irreführen; denn sie schildert nicht die gleichzeitige Wirklichkeit, sondern die Vergangenheit von Solon an, dem sie teilweise in den Mund gelegt ist, bis zu Aristophanes, dessen Zeitalter sie rühmend erwähnt. — Dafür wurde die Jugendzeit der Reichen immer mehr ausgefüllt mit der Musik in dem alle Künste umfassenden Sinne, oder der „encyklopädischen Bildung“. Unter dem letzteren damals aufkommenden Namen faßte man die wissenschaftlichen Fächer der Geistesbildung zusammen, vor allem die neu entstandene „Grammatik“, die zugleich die Litteraturgeschichte in sich schloß, die Rhetorik, die zuerst von der Philosophie unterdrückt ward, später ihr an die Seite trat, die Philosophie, wie sie durch die mannigfaltigen philosophischen Schulen gelehrt wurde, bisweilen auch die Mathematik, die Plato so eindringlich für höhere Geistesbildung empfohlen hatte. Der Zweck dieser Bildung, die sich auf die reichen Klassen beschränkt, ist geistiger Lebensgenuß, besonders an den Werken der klassischen hellenischen Dichtung. Da aber die Vermögenden die Herrschenden sind, so empfängt dieser Bildungsinhalt auch eine äußere Organisation. Seit der römischen Zeit besoldet jede Stadt Rhetoren und Grammatiker, die ihr ebenso unentbehrlich sind, wie die Ärzte. Ein Edikt des Antoninus Pius setzte fest, daß kleine Städte nur 5 Ärzte, 3 Rhetoren, 3 Grammatiker, Gerichtsstädte deren bezüglich 7, 4, 4, Hauptstädte 10, 5, 5 halten dürften. Diesen allen aber verleiht der Kaiser Immunität, d. h. Freiheit von allen Steuern und allen andern Leistungen an den Staat. Während so der rhetorische und litterarische Unterricht über die ganze hellenische Welt verbreitet war, konzentrierte sich der philosophische in Athen, neben dem andere Städte als Philosophenschulen nur zu kurzer, vorübergehender Bedeutung gelangten. Der Kaiser Marc Aurel führte auch für die athenische Schule staatliche Besoldung ein und zwar für 8 Professoren, deren je zwei die 4 wichtigsten Richtungen, Platonismus, Aristotelismus, Stoicismus und Epikureismus vertraten. Athen blieb die geistige Leuchte von Hellas, bis im Jahre 529 der Kaiser Justinian diese

Schule aufhob. — Der Elementarunterricht blieb wie immer Privatsache der Eltern und scheint infolge der Verarmung und Abnahme der freien Bevölkerung fast ganz aufgehört zu haben ein Erwerbszweig zu sein.

3. **Erziehung bei den Römern und ihr Verfall mit dem Verfall der Gesellschaft.** Die römische Republik ist nicht minder ständisch gegliedert, als es die hellenischen Staaten waren. Die „Klassen" des Servius Tullius sind Stände, die ihren Angehörigen gemäß ihrem Vermögen größere oder geringere Rechte und Pflichten zuweisen. Der römische Staat aber beschränkt sich auf die Regierung der Erwachsenen, die Erziehung des Nachwuchses scheint er ganz und gar der Familie überlassen zu haben. Lesen und Schreiben, Lieder, die die Vorfahren preisen, Gesetzeskunde und Redekunst, alles dies mußte die Jugend zu Hause lernen; nicht einmal eine gymnastische Vorbereitung für den Krieg war staatlich organisiert, erst im Lager lernte der junge Römer die Waffen führen. Gegen Ende des zweiten Jahrhunderts verfällt die ständische Verfassung. Rom geht denselben Weg, den die hellenischen Staaten 200 Jahre früher gegangen waren. Die Anhäufung des Besitzes in immer weniger Händen beginnt, die Zahl der Besitzlosen wächst besorgniserregend. Die Gracchen suchen durch ihre Ackergesetze diesen Prozeß aufzuhalten, scheitern aber. Marius muß Besitzlose ins Heer aufnehmen. Das Ende ist der Untergang der Freiheit, die Herrschaft der Cäsaren, unter denen es keine Stände mehr, nur noch Klassen von verschiedenem Besitz, keine persönlichen Pflichten gegen den Staat, nur Geldleistungen an ihn giebt, die Erwerbung der oft ins Ungeheure steigenden Vermögen den wesentlichen Lebenszweck bildet, das Gemeinwesen nicht mehr ein durch thätige Teilnahme der Einzelnen lebendiger Organismus, sondern ein durch den Despoten regulierter Mechanismus ist. Aber erst in dieser Kaiserzeit beginnt ein eigentümliches römisches Bildungswesen, nur freilich nicht mehr als Anstalt zur Förderung des Gemeinwohles, sondern mehr zur Förderung des Lebensgenusses der Aristokratie und der Plutokratie. Es war eben das Bildungswesen des verfallenden Griechentums, das nach Rom einwanderte. Von einem griechischen Sklaven, dem „Pädagogen", in den Elementarfächern unterrichtet, trieb der römische Knabe und Jüngling die hellenische Gymnastik als Zeitvertreib, wie Horaz (carm. I, 8 und III, 12) schildert, wobei zum griechischen Ringkampf noch Faustkampf, Reiten und Jagd hinzukamen. Daneben lernte er zuerst griechische Lieder, und zwar nicht bloß den Text, sondern zugleich Gesang und Musik. Dann begab er sich zu einem der griechischen grammatici, deren in Rom seit dem zweiten Jahrhundert v. Chr. sich viele niederließen, um in wissenschaftlicher Weise griechische Sprache und Litteraturgeschichte zu lernen. Mit der fortschreitenden Ausbildung einer römischen Litteratur wurde auch diese gelehrt und traten auch grammatici römischer Herkunft auf. Nach der Grammatik kam die Rhetorik, die gleichfalls zuerst bei einem Griechen studiert wurde, während es später auch römische Lehrer der Beredsamkeit gab. Den Schluß bildete ein philosophischer Kursus, der am liebsten in Athen, mit einer längeren griechischen Reise verbunden, genommen wurde. So waren es in der Praxis nur die 3 Wissenschaften: Grammatik, Rhetorik und Dialektik (= Philosophie), die die artes liberales, die eines Freien würdige Bildung ausmachten. In der Theorie aber waren es bei dem römischen Polyhistor Varro 9, die sich später auf 7 verringerten, indem zu den 3 schon genannten noch Geometrie, Arithmetik, theoretische Musik und Astronomie, hinzukamen. Medizin und Architektur, die Varro noch hinzunahm, wurden später, ebenso wie die Jurisprudenz, zu der von den artes liberales streng geschiedenen Fachbildung gerechnet. Als die schöpferische Kraft der römischen Litteratur und die Teilnahme an ihr verfielen, waren die Kompendien der 7 freien Künste das einzige, was sich aus dem Untergange in die Zukunft rettete. Augustinus, Marcianus Capella, Boëthius und Cassiodorus haben auf diese Weise antike Bildung in das Mittelalter hinübergeleitet. Wie in der östlichen, hellenischen, so bewirkte auch in der westlichen, lateinischen Reichshälfte die soziale Allmacht der wohlhabenden Klassen, daß die liberale Bildung sich öffentlicher Fürsorge erfreute. Jede größere Stadt besoldete Grammatiker und Rhetoren die sich derselben vom Kaiser verliehenen Vorrechte, wie im Osten, erfreuten. Noch um 400 schreibt der heilige Augustin: „Durch die ganze Welt sind die Rhetorenschulen voll Leben, erfüllt vom Lärm der Studenten." Dagegen war der Elementarunterricht durchaus Privatlehrern (grammatistae, nicht mit den grammatici zu verwechseln, oder literatores oder ludi magistri) überlassen. Indessen da die Entvölkerung in der westlichen Reichshälfte viel später eintrat, als in der östlichen, und

ein gewisser Wohlstand länger anhielt, so war die Zahl der Elementarlehrer*) nicht gering. Sowohl die niedere jedoch wie die höhere Bildung schwindet im fünften Jahrhundert infolge der wirtschaftlichen Auflösung der Gesellschaft. Die römischen Bürger verlassen ihre Städte, um dem Steuerdrucke zu entgehen und fliehen zu den Germanen. In einer sehr kleinen und sehr armen Stadt aber findet der Lehrer keine Beschäftigung. So ist im 6. Jahrhundert in ganz Westeuropa die Bildung fast erloschen. Gregor von Tours (um 570) erklärt — was auch aus seinen Schriften zur Genüge hervorgeht — daß er des Lateinischen nicht ganz mächtig sei; er fügt hinzu, daß wohl in ganz Gallien sich kein Gelehrter fände, der die Abfassung eines historischen Werkes übernehmen könnte, und daß nur wenige da seien, die einen philosophierenden „Rhetor" auch nur verständen. — Mit der antiken Gesellschaft war auch die antike Bildung vernichtet.

4. **Die Erziehung im früheren Mittelalter.** Die germanischen Völker, sowohl diejenigen, die nach der Völkerwanderung feste Wohnsitze gewannen, als die in der Heimat geblieben waren, gingen damals, wie seiner Zeit die Griechen und Römer, aus der Geschlechterverfassung in die ständische über, die aber nach anderen Prinzipien, als im Altertum, sich bildete. Während im Altertum kein Priesterstand existierte, die priesterlichen Funktionen vielmehr wie alle staatlichen, von wechselnden Beamten versehen wurden, führte das Christentum die orientalische Differenzierung ein, einen besonderen geistlichen Stand, der sich allmählich in Lebensweise, Bildung und Recht von den übrigen Ständen trennte. Die großen Grundherren bilden den kriegerischen Stand, den Adel, die nur zum Teil freien, meist hörigen Landarbeiter den Bauernstand, die industriellen Arbeiter den Bürgerstand. Alle Bildung war religiös, darum konnte sie nur vom Priesterstande ausgehen. Sogar Lesen und Schreiben heißen im Mittelalter ars clericalis, jeder, der eine wissenschaftliche Bildung erworben hat, wird Pfaffe genannt, selbst wenn er dem geistlichen Stande nicht angehört. So ist es natürlich, daß die äußere Organisation der Bildung dem geistlichen Stande obliegt. Neben der organisierten Kirche ist es besonders ihre freiwillige Armee, das Mönchstum, das sich der Bildung annimmt. Wie die Bischöfe bei ihren Kathedralen Domschulen anlegen, so gründen die Benediktiner und andere Orden in ihren Klöstern „innere" und „äußere" Schulen, erstere für die zu Mönchen bestimmten Kinder, letztere für Kinder aus dem Laienstande oder künftige Weltpriester. Andere Bildungsanstalten giebt es in der ersten Hälfte des Mittelalters nicht. Karl der Große hatte in der admonitio generalis von 789 eine gewisse allgemeine Volksbildung gefordert, seine Nachfolger hielten den Plan nicht fest; selbst bei gutem Willen aber hätte das immer schwächer werdende Königtum die Durchführung nicht ermöglicht. Wie die Organisation, so war auch der Inhalt der Bildung geistlich, jedenfalls das Lesen der Bibel, das Lernen der Psalmen, Gebete und Hymnen das wichtigste Geschäft des Unterrichts, neben dem die freien Künste der Kompendien des Boëthius nur Nebenfächer sind.

5. **Die Erziehung im spätern Mittelalter.** Seit dem Jahre 1200 etwa beginnen zwei Momente zu wirken, die das Bildungswesen der zweiten Hälfte des Mittelalters wesentlich verändern: 1. die immer genauer werdende Kenntnis der arabischen Gelehrsamkeit, 2. die um diese Zeit vollkommen gewordene Selbständigkeit der Städte. Durch die Araber lernte man, wenn auch in Übersetzungen, die Werke des Aristoteles kennen, von denen man bisher nur die wenigen von Boëthius übersetzten besaß, ferner die griechischen Ärzte und Astronomen. Diese Bereicherung der weltlichen Wissenschaft führte zur Entstehung eines neuen Faktors der europäischen Bildung, der „Universität" (universitas studii oder studium generale). Ihr Name besagt, daß sie, wie jeder mittelalterliche Berufskreis, eine Genossenschaft war, und zwar der Lehrenden und der Lernenden. Auch sie ist in ihrem Ursprunge von der Kirche abhängig, doch wird diese Abhängigkeit allmählich nur nominell. Das selbständige Bürgertum zeigt seinen Bildungstrieb, indem es teils Lateinschulen gründet, die den Dom- und Klosterschulen trotz anfänglicher Schwierigkeit ebenbürtig werden, teils „deutsche Schreibschulen", die dem gesamten Volke zu gute kommen, ihm die für Handel und Gewerbe notwendigen Elementarkenntnisse lehren sollen. So ist in der zweiten Hälfte des Mittelalters die Bildung nicht mehr ausschließlich geistlich, weil der Priesterstand nicht mehr

*) Nach einer in Portugal gefundenen Inschrift (Ephemeris epigraphica herausgegeben vom Archäologischen Institut in Rom, vol. III, S. 185, 188) scheinen sie bisweilen die sonst nur den Grammatikern und Rhetoren zustehende Immunität genossen zu haben.

der alleinherrschende, vielmehr das weltliche Leben zu einer gewissen Selbständigkeit gelangt ist, so daß sogar die Mitglieder der neuen Mönchsorden, die Franziskaner, Dominikaner u. a. sich nicht mehr in die Einsamkeit zurückziehen, sondern, um zu wirken, ins Leben hinausgehen. —

7. Das 16. Jahrhundert. Wie die ganze Gesellschaft, so erleidet auch das Erziehungswesen im 16. Jahrhundert, der Epoche der Renaissance, tiefgehende Veränderungen. Wo die Reformation durchdringt, schwinden die Privilegien des geistlichen Standes, die Universitäten werden weltlich, Studenten und Professoren hören in Bezug auf Tracht, Lebensweise und Disziplin auf, Cleriker zu sein, in Bezug auf die Studenten müssen auch die katholischen Universitäten sich diesem Zuge der Zeit anschließen. An die Stelle der Kirche tritt als Leiterin der Erziehung die landesherrliche Gewalt, besonders in den protestantischen Ländern, in denen sie zugleich die höchste kirchliche Gewalt ist. Da der Protestantismus im Prinzip jedes Mitglied der Kirche zum Priester macht, jeden ohne priesterliche Vermittelung Gott gegenüberstellt und das Christentum nicht in die äußeren Werke, sondern in die Gesinnung und den Glauben legt, so muß er auch für allgemeine religiöse Volksbildung sorgen. Er nimmt den Gedanken der admonitio generalis Karls des Großen vom Jahre 789 wieder auf, gründet zuerst in der Küsterschule einen religiösen Unterricht für alle Seelen der Gemeinde, dann sogar eine stehende, neben dem Glauben auch den Elementarunterricht gebende allgemeine Volksschule. Die kursächsische Schulordnung von 1580, die diese zuerst auch für alle Dörfer anordnet, ist die Geburtsurkunde der modernen Volksschule. Die Kloster- und Domschulen werden in staatliche oder städtische Anstalten verwandelt. Der Staat, wenigstens der protestantische, beginnt fast das ganze Bildungswesen seiner Aufsicht zu unterwerfen.

7. Das 17. und 18. Jahrhundert. Alle Keime aber, die die große geistige Bewegung des 16. Jahrhunderts in sich trägt, gehen im 17. und 18. Jahrhundert auf, um sich zu entfalten und reiche Frucht zu tragen. Die unbeschränkte Fürstengewalt bricht die politische Macht der Stände, bringt ihnen gegenüber die Interessen des Staates zur Geltung, zu denen auch eine allgemeine elementare Volksbildung gehört. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts ist die allgemeine Schulpflicht in Deutschland überall, auch in den katholischen Ländern, durchgeführt, die Vorbildung der Lehrer in eigenen Anstalten (Seminarien oder Normalschulen) geregelt, die ganze Stufenleiter der Schulen der Aufsicht des Staates untergeordnet, die allerdings noch ungleichmäßig geübt wurde. Während so für die äußere Organisation die absolute Monarchie der wesentliche Faktor dieser Epoche ist, wird für Inhalt und Methode der Bildung ein anderes Moment maßgebend. Das 16. Jahrhundert hatte die griechisch-römische Welt aus dem Grabe geweckt und zur lebendigen Anschauung gebracht. Ja sogar nachzuahmen suchte man die antike Kultur, in bildender Kunst, in Prosa und in Versen. Es konnte nicht fehlen, daß man die Weltanschauung des Christentums mit der der alten Welt verglich. Man fand zunächst in den antiken Philosophen viele Gedanken, die sich in der christlichen Lehre gewissermaßen wiederholten, während andere Teile derselben dem Altertum schlechthin unbekannt waren. Daraus ergab sich der Begriff der natürlichen, allen gemeinsamen Religion, die nicht, wie die geoffenbarte, die Menschen in Kirchen und Sekten trennte, sondern alle vereinigen konnte. Diese natürliche Religion schien direkt von Gott eingegeben, sie entsprach der Vernunft, sie zu bekennen, war „Aufklärung", war „Humanität". Ferner fand man bei den Alten, sowohl bei den Philosophen wie bei den Juristen neben dem positiven Recht die Lehre vom Naturrechte, einem idealen Rechte, das von der Gleichheit aller Menschen als vernünftiger Wesen, und ihrer Freiheit ausging. Beide Begriffe, der der natürlichen Religion und der des Naturrechtes, haben eine völlige Umwälzung des Überlieferten herbeigeführt, jene in der Weltanschauung der gebildeten Klassen, dieses in gewissen Teilen des Rechts, besonders im Strafrecht, das nun erst den Charakter der Rache verlor und vernünftigen Zwecken dienstbar gemacht wurde, und im Staatsrecht, das zunächst in der Theorie seine Forderungen erhob, aber in der englischen Revolution von 1688 und in der französischen von 1789 sie auch in die Praxis umsetzte. Naturrecht und natürliche Religion sind recht eigentlich Ideen, die in dem gelehrten humanistischen Unterricht des 16. Jahrhunderts ihre Quelle haben und durch die Fortsetzung desselben im 17. Jahrhundert fortwährend unterstützt und verstärkt wurden. Sie bilden ein bemerkenswertes Bei-

spiel einer tiefgreifenden Rückwirkung der Erziehung auf die Gesellschaft.

Der natürlichen Religion und dem Naturrecht parallel geht nun die „naturgemäße“ Erziehung. Seit Ratichius' Forderung „omnia juxta methodum naturae“ wird die Befolgung und Nachahmung der Natur die Losung der Pädagogen. Comenius lernt sie von Ratichius, Locke findet das Prinzip selbständig, Rousseau folgt diesem, die Philanthropisten und Pestalozzi setzen es in die Praxis um. Da die Natur uns zuerst die Wahrnehmungen giebt, aus denen die Begriffe sich bilden, so verlangt das Naturprinzip das Ausgehen von der Anschauung und Aufsteigen zum Begriffe durch Selbstthätigkeit des Schülers, im Gegensatz zur bisherigen Alleinherrschaft des Lateins Anfang des Unterrichtes in und von der Muttersprache. Bezog sich dies mehr auf Methode und Form des Unterrichts, so änderte das Naturprinzip nicht minder seinen Inhalt, indem schon seit Comenius die Wahl der Gegenstände von ihrer Nützlichkeit abhängig gemacht wurde. So hat die naturgemäße Reform die Lateinschulen des 16. Jahrhunderts zu Nationalschulen zu machen gesucht. Den ganzen Gegensatz ermißt man, wenn man bedenkt, wie im 16. Jahrhundert Latein und Griechisch den Kern des ganzen Unterrichts bilden und dem Schüler so in Fleisch und Blut übergehen sollen, daß er seine Muttersprache darüber vergesse, Ende des 18. Jahrhunderts aber im Philanthropin zu Dessau Latein nur soweit getrieben wird, als es praktisch nützlich ist, und auch in den Gymnasien das Griechische fast abgeschafft, das Lateinische sehr eingeschränkt ist, dagegen die Muttersprache und fremde moderne Sprachen, Mathematik und Geschichte einen breiten Raum einnehmen. Selbst Philologen, wie Gesner und Heyne wollen die Sprache und die Kunst der Alten nicht mehr lehren zur Nachahmung, sondern zum „Genießen“. Eine Neuschöpfung der Reformbewegung ist die Realschule, die den historischen Untergrund verlassend, sich völlig auf den Boden der Bedürfnisse des Lebens stellt. Ihr erster Begründer, Christoph Semler in Halle, ist ein Schüler des Ratichianers Erhard Weigel in Jena. Vernunft, Menschlichkeit und Tugend bilden das Dreigestirn, das im philosophischen Jahrhundert wie auf alle Lebensgebiete, auch in die Schule sein Licht wirft.

8. **Des 19. Jahrhunderts erste Hälfte.** Eine geradlinige Fortsetzung des Prinzips der Naturgemäßheit hätte vielleicht alle historisch überkommenen Elemente unseres Bildungswesens beseitigt. Aber nur die Hälfte unseres Lebens wird von der „Natur“ bestimmt, die andere Hälfte von der Geschichte. In der französischen Revolution waren Naturrecht und natürliche Religion fast bis zu ihren letzten praktischen Folgerungen vorgedrungen. Der Anfang unseres Jahrhunderts bringt die Reaktion der historischen Gewalten gegen sie. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts herrscht die Restauration und Reaktion in der Politik, und die Romantik in der Kunst, d. h. auf beiden Gebieten das Streben, die Vergangenheit, wenn nicht wiederherzustellen, so doch zur Geltung zu bringen, überall auch anstatt der „Aufklärung“, die alles im Lichte der Vernunft sieht, den Glauben an mystische Gewalten wieder zu erwecken. Im höheren Schulwesen zeigt sich der rückwärts gerichtete Zug in dem sogenannten „neuen Humanismus“, der wiederum Latein und Griechisch als die einzigen Mittel der Bildung anerkennt, alle übrigen Fächer nur neben ihnen, nicht ihrer selbst wegen, sondern allein für die Bedürfnisse des praktischen Lebens gelehrt wissen will. Er wird unterstützt durch die deutsche idealistische Philosophie, die anfangs, im Systeme Kants, zwei Quellen der Erkenntnis annahm, den menschlichen Geist, der ihre Formen und die Empfindung, die den Inhalt, die Materie liefert, sehr bald aber der ersteren Quelle den Vorrang, zuletzt, besonders in Fichtes und Hegels System die Alleinherrschaft zuschrieb. Sie unterschied demgemäß die formale, die eigentlich geistige Bildung, die Bildung des Könnens, von der materialen, dem Erwerbe von Kenntnissen, und sah für die erstere in den klassischen, von dem modernen Geiste so weit entfernten Sprachen das beste Mittel, ein Bad der geistigen Wiedergeburt. Für die Volksschule war die Reaktion zunächst nur in den katholischen Ländern von eingreifender Wirkung, indem die gesunden Ideen Pestalozzis wieder aufgegeben und die Herrschaft der Jesuiten erneuert wurde. In die Volksschule der protestantischen Länder drang die Reaktion erst seit den vierziger Jahren, zu spät, und darum nur vorübergehend ein, sie vermochte die freiere, wissenschaftlichere Pädagogik nicht mehr zu entwurzeln. Die Realschule mußte dem historischen Prinzip das Zugeständnis machen, daß sie das Latein in den Lehrplan aufnahm.

9. **Des 19. Jahrhunderts zweite Hälfte.** In der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts

ist der Liberalismus, oder, wie ihn sein wichtigster Wortführer, Adam Smith, nannte, das System der natürlichen Freiheit, ein Kind des Naturrechtes, auf allen Gebieten des Lebens siegreich und erhebt das Prinzip laisser faire, laisser aller zur alleinigen Richtschnur. Je mehr er die staatliche und ständische Regulierung des Einzelnen aufhebt, alle „Staatsbürger" als gleich und frei anerkennt und zum Gedeihen oder Unterliegen dem schrankenlosen freien Wettbewerbe überläßt, desto mehr muß der Liberalismus, um überhaupt eine Gesellschaft zu erhalten, nicht den Krieg aller gegen alle hervorzurufen, in jedes Einzelnen Persönlichkeit regulierende Prinzipien pflanzen, die im Kampfe ums Dasein seine Ankertaue bilden; d. h. je weniger die Gesamtheit bindet, und leitet, desto mehr muß der einzelne sich selbst binden und leiten, und desto mehr muß er durch eine wissenschaftlich gegründete, mit psychologischer Kunst verfahrende Erziehung zur Klarheit im Denken, zur Festigkeit und Redlichkeit im Handeln vorgebildet werden. Dies ist der Beweggrund, warum Adam Smith, der dem Staate sonst zu jedem Eingriffe in das freie Getriebe der Gesellschaft das Recht abspricht und nur Gewalt abzuwehren gestattet, dennoch ihm die Aufsicht über die Schule immer gewahrt wissen will. Der Liberalismus ist hierin seinem Propheten treu geblieben, immer für geistige Bildung eingetreten und hat zum mindesten wohl so viel erreicht, daß fast alle Klassen der Gesellschaft, allmählich hoffentlich auch die besitzlose Klasse, das Prinzip anerkennen, ihre Parteikämpfe nur mit sittlichen Waffen und mit sittlicher Mäßigung zu führen.

Aber der Liberalismus erwies sich nicht als Friedensbringer für die Gesellschaft. Der politische Liberalismus zwar ist entschieden segensreich geworden, indem er die Gefahren des Absolutismus beseitigte, dem Einzelnen politische Rechte verlieh und mit der Möglichkeit, politische Gesinnung zu bethätigen, auch den Anreiz gab eine solche auszubilden. Der ökonomische Liberalismus hingegen hat ähnliche Wirkungen, wie einst im römischen Kaiserreiche, gezeitigt, er hat die Anhäufung des Besitzes in den Händen einer stetig abnehmenden Minderheit befördert und die wirtschaftlichen Gegensätze verschärft. Auch ist nicht zu leugnen, daß das Prinzip des laisser faire, laisser aller die Tendenz hat, über das Gebiet der Wirtschaft hinauszugehen und in Erziehung, Kunst und geistigem Leben überhaupt anstatt fester Prinzipien einen geschäftlichen Opportunismus und daraus opportunistischen Geschäftssinn zu erzeugen. Nur bei sittlich vollkommenen Menschen kann nach diesem Prinzip eine Gesellschaft friedlich bestehen und tüchtig sein. Da aber die sittliche Vollkommenheit die Ausnahme ist, so haben Wissenschaft und öffentliche Meinung den ökonomischen Liberalismus als Verirrung erkannt und verlangen wieder eine Ordnung der Gesellschaft, in der die Güterproduktion nicht dem blinden Zufall überlassen, sondern möglichst nach dem Bedarf geregelt werde, um der Gefahr einer Revolution, die von den Besitzlosen droht, aus dem Wege zu gehen. Man ist wieder geneigt, vom Interesse der Gesamtheit ausgehend es dem des Einzelnen überzuordnen. Auch alle Maßregeln der Erziehung werden aus den Erfordernissen des Gemeinwohls abgeleitet. Damit ist wieder ein gewisser Utilitarismus in die Pädagogik eingeführt worden, der besonders gegen die formale, klassische Bildung ankämpft. Die Reformen des preußischen Gymnasiallehrplans von 1881 und 1892 bezeichnen seine ersten Erfolge gegen die ohne Rücksicht auf das Leben rein idealistischen Motiven entsprossene Schulordnung des neuen Humanismus. Ein gesundes Gegengewicht aber gegen den Utilitarismus bildet die neue weitergehende Anwendung der Psychologie auf Erziehungsprobleme, die uns verhindern wird, die bloße Ausbildung arbeitender Automaten der Erziehung als Ziel zu setzen, anstatt den Zögling zur geistig und sittlich tüchtigen, harmonischen Persönlichkeit zu erheben. Denn erst eine solche vermag den sozialen Beruf des Menschen ganz zu erfüllen. Eine ganze Persönlichkeit hat nicht bloß eine Stütze in der Gesellschaft, sondern ist selbst eine solche für die Gesellschaft. In dieser Erkenntnis haben auch Plato und Aristoteles nicht mit dem sich begnügt, was die hellenische Gesellschaft in Erziehung und Unterricht darbot, sondern es teilweise verworfen, wie gewisse Mythen der griechischen Dichter, gewisse musikalische Tonarten, teilweise neues hinzugefügt, wie Plato die Mathematik und Philosophie, Aristoteles noch das Zeichnen als Neuerung in seinen Lehrplan aufgenommen hat. Freilich, was sozial unentbehrlich, und was als allgemein menschlich notwendig ist, beides stets genau abzumessen, ist eine schwierige, aber nie außer Acht zu lassende Aufgabe der wissenschaftlichen Pädagogik. Mancher andere Kampf auch zwischen alter und neuer Weltanschauung

wird von der wissenschaftlichen Psychologie entschieden werden müssen, so die Frage, ob der Religionsunterricht der Schule durch Moralunterricht zu ersetzen sei, die wohl dahin zu beantworten ist, daß für die Volksschule der Religionsunterricht aus psychologischen Gründen zugleich der einzige Moralunterricht ist, nur die obersten Klassen des Gymnasiums aus einem philosophischen Moralunterricht Nutzen ziehen können.

Aber freilich, wie weit die Wissenschaft bei der Ordnung der Erziehung mitzuwirken habe, wird von zweierlei Bedingungen abhängen: 1. von der Wertschätzung, die die auf Psychologie gegründete wissenschaftliche Pädagogik in den Kreisen der Wissenschaft findet, 2. von dem Ansehen, das die Wissenschaft im allgemeinen in der Gesellschaft genießt. In ersterer Hinsicht ist von der Zukunft das Beste zu hoffen. Auf genauerer Beobachtung und methodischen Versuchen beruhend, werden die Ergebnisse der Psychologie der Gegenwart immer sicherer; desto sicherer werden auch die Folgerungen sein, welche die Pädagogik daraus zieht, und desto allgemeinere Anerkennung wird sie dafür finden. In letzterer Hinsicht, in Bezug auf die Rolle, die der Wissenschaft überhaupt von der Gesellschaft zugestanden wird, ist nicht zu vergessen, daß die Wissenschaft der Gegenwart in der Gesellschaft zwei mächtige Gegner hat, die katholische Kirche und einen Teil des in der Sozialdemokratie vertretenen Arbeiterstandes. Die katholische Kirche hält in der Philosophie, also auch in der Psychologie, immer noch an Aristoteles und an Thomas von Aquino fest, und steht darum der modernen Pädagogik teilweise ablehnend gegenüber, die Sozialdemokratie ist zum Teil eine überzeugte Verehrerin jeder wissenschaftlichen Forschung, aber es fehlen auch nicht Stimmen, die nur die Wissenschaft anerkennen, die „dem Volke dient“. Ob darin die feineren, abstrakteren Probleme, deren „Nutzen“ und Bedeutung nur dem Denker einleuchtet, zu denen auch die für die Pädagogik zu verwertenden psychologischen Untersuchungen gehören, mit eingeschlossen sind, ist nicht unbedingt sicher. Den Vertretern der modernen Wissenschaft erwächst aus dieser Lage die Pflicht durch sittliche Energie des Forschens und Denkens und durch lautere, unbestechliche Wahrhaftigkeit sich die Achtung aller Klassen der Gesellschaft zu sichern. Dann kann es den beiden Wissenschaften, die hier wesentlich in Betracht kommen, der Wissenschaft der Gesellschaft und der Wissenschaft der Erziehung noch gelingen, das Schiff der Gesellschaft aus dem tosenden Meere der Gefahren, die es jetzt umgeben, in einen sicheren Hafen zu steuern.

Litteratur: Lorenz von Stein, Die Verwaltungslehre, Teil V und VI, (Die innere Verwaltung, zweites Hauptgebiet), Das Bildungswesen, 3 Bände, Stuttgart 1883 und 1884. (Siehe oben). — Soziale Gesichtspunkte werden auch für die Geschichte eines Teils der Erziehung geltend gemacht von Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten, Leipzig 1885. — Über den allgemeinen wissenschaftlichen Hintergrund der „naturgemäßen“ Erziehungsreform des 17. und 18. Jahrhunderts sind zu vergleichen die Abhandlungen von W. Dilthey, Das natürliche System der Geisteswissenschaften im 17. Jahrhundert, im Archiv für Geschichte der Philosophie (herausgeg. von Ludwig Stein) Band 5 und 6. — W. Dilthey, Die Autonomie des Denkens, der konstruktive Rationalismus und der pantheistische Monismus nach ihrem Zusammenhange im 17. Jahrhundert, in demselben Archiv, Band 7.

Leipzig. P. Barth.

Erziehungslehre

s. Pädagogik

Erziehungsschule

1. Begriff der Erziehungsschule. 2. Einteilung der Erziehungsschulen.

1. Begriff. Unter der Erziehungsschule verstehen wir eine Schule, die sich als Ziel gesteckt hat, eine allgemeine Bildung zu vermitteln, ein vielseitiges Interesse zu pflegen, dessen Mittelpunkt den Kern der Persönlichkeit ausmacht. Dieser wird von den ethisch-religiösen Überzeugungen gebildet, deren Weckung, Ausbildung, Festlegung und Übung das vornehmste Ziel der Erziehungsschule ist. Sie will den Werdenden nicht für einen bestimmten Beruf tüchtig machen, denn dies ist Sache der mannigfachen Fach- oder Berufsschulen, die das Werk der Erziehungsschulen fortsetzen und krönen, sondern die allgemein menschliche Grundlage legen, auf der sich die verschiedenen Zweige der Kulturarbeit erheben können. Mögen dieselben noch so weit auseinander gehen, so haben sie doch alle eine gemeinsame Wurzel in der Erziehungsschule, die durch den erziehenden Unterricht, verbunden mit der rechten Führung der Zöglinge, bleibende Grundlagen für die Ausgestaltung charaktervoller Persönlichkeiten legen will. (S. Art. Erziehender Unterricht und Zucht.)

Diese Unterscheidung zwischen Erziehungs- und Fachschulen ist nicht von Anfang an dagewesen; sie hat sich im Laufe der Zeiten vielmehr entwickelt und ist durch die Pädagogik erst des näheren begründet worden. Von Haus aus ist wohl immer der praktische Gesichtspunkt der nächstliegende. Die Gründung der Schulen hing aufs engste mit dem Gedanken zusammen, daß die Kenntnisse, die der Unterricht vermittelt, unmittelbar in den Dienst des Lebens treten sollen zum besseren Fortkommen in demselben. Das praktische Bedürfnis hat in erster Linie zur Gründung von Schulen geführt. Die mittelalterlichen Schreib-, Lese-, Rechenschulen wurden von denen besucht, die diese Kenntnisse und Fertigkeiten in ihrem Beruf brauchten, also namentlich von Erwachsenen; die mittelalterlichen Dom- und Klosterschulen dienten in erster Linie mit ihrem Latein den künftigen Klerikern; die Universitäten aber der Bildung der verschiedenen Beamtenklassen. In dem Worte Senecas: Für das Leben und nicht für die Schule, liegt der Gedanke, daß Kenntnisse und Fertigkeiten im Leben eine Macht, ein Gewicht sind, mit dem der Mensch steigt oder sinkt.

Dagegen greift die Reformation in Deutschland auf den Geist des echten Christentums zurück, das den Menschen als Menschen nimmt und vor allem das allgemein Menschliche, jedoch ohne Aufhebung seiner individuellen Bestimmtheit an ihm hervorhebt. In diesem Streben verband sich der Geist der Reformation mit dem Geiste des echten Humanismus. Und aus dieser Verbindung klärte sich immer mehr, namentlich auch durch die Bestrebungen A. H. Franckes und Pestalozzis der Gedanke und die Überzeugung heraus, daß die Schule nicht rein praktischen Zwecken zu dienen habe, sondern daß sie ein ideales, ein rein humanistisches Ziel verfolgen solle. Die Idee der allgemeinen Menschenbildung, durch die Reformation in Verbindung mit den Humanioren hochgehoben, führte zu der Forderung der Erziehungsschulen und sonderte diese von den Fachschulen ab, die dem Leben und dem Beruf in erster Linie dienen. Damit wurde den Erziehungsschulen eine besondere Aufgabe zuerteilt. Sie sorgen nicht für eine besondere Geschicklichkeit, nicht für bestimmte Neigungen und Talente; sie wollen nicht einem besonderen Stand, einem besonderen Beruf entgegen führen, nicht für eine einzelne Sphäre oder Partei vorbereiten, weder politisch noch kirchlich. Jede einseitige Zuspitzung ist der Idee der Erziehungsschule fremd. Die Erziehungsschulen wollen eine allgemeine Menschenbildung, die im Dienste der religiös-sittlichen Interessen steht, vermitteln; die Veredlung einer Gesamtbildung anbahnen, die nicht an gewisse Stände geknüpft ist. Die Erziehungsschule soll, wie Pestalozzi sagt, eine Menschenschule sein, und zwar in all ihren Formen und Abstufungen, in denen sie auftritt.

Ihnen liegt die allgemeine Volksbildung am Herzen. In diesem Punkt unterscheiden sie sich von den Humanisten vor und nach der Reformation, die nur an die Verbreitung gelehrter Bildung dachten, nicht an die Bildung auch der unteren Volksklassen. Das ist ein überwundener Standpunkt bei uns. Die Erziehungsschulen arbeiten für alle Schichten des Volkes auf dem Grund der echten Humanitäts-Idee. Die Zeiten, welche diese hochhielten und für sie kämpften, gehören zu den epochemachenden in der Kulturgeschichte, nicht bloß des einzelnen Volkes, sondern auch des Menschengeschlechts. Denn die allgemeine Bildung gehört nicht einem einzelnen Volk an, nicht einem einzelnen Staat, sie ist eine Angelegenheit der Menschheit.

Einen ganz anderen Charakter tragen die Fach- oder Berufs-Schulen an sich. Was bei den allgemeinen Bildungs-Anstalten (Erziehungsschulen) ein Vorzug, nämlich die Allgemeinheit der Bildung, wäre hier ein Fehler. Dort die Auffassung der Elemente der Wissenschaften und Künste als ein an sich Würdiges, Edles und den Menschen Veredelndes — hier die Beziehung des Wissenswerten auf eine bestimmte Anwendung im Leben, in der Gesellschaft. Das im Leben für eine besondere Stellung Brauchbare tritt in den Vordergrund. Eine Summe von Wissen, ein Vorrat von Kenntnissen, Geschicklichkeiten, Fertigkeiten und Übungen wird erworben zum Zweck des späteren Fortkommens und Unterhalts, insofern dieses Fortkommen durch solchen Besitz bedingt wird. Die Fach- und Berufsschule will vorbereiten für die Selbständigkeit im Verkehrsleben, die wünschenswerte Stellung in der Gesellschaft, die Besorgung der damit verknüpften Obliegenheiten; sie will auch der Ausbildung eines besonderen Talents, einer speziellen Neigung dienen, um eine gewisse Virtuosität in einem der Fächer herbeizuführen, damit der einzelne der Gesellschaft die Dienste zu leisten vermag, die sie

von ihren Gliedern erwarten kann. Hier verbinden sich Nutzen, Neigung und Pflicht. Hier wird nicht gefragt nach dem Wachsen des Gesamtwertes der Bildung, nicht nach dem Gesamtzweck des einzelnen, sondern die Ausbildung der einzelnen Seite, die der eine erwählt, ist ihre Aufgabe. Die Fachschulen sind Spezialschulen, die zum Leben des einzelnen und der Gesellschaft, zu ihren Absichten und Bedürfnissen in zweckmäßiger Beziehung stehen.

Den Gegensatz zwischen den beiden Gruppen darf man jedoch nicht als einen kontradiktorischen fassen. Die Sache ist nicht so, als ob die Erziehungsschulen eine vom Leben abgewandte, feindliche Tendenz verfolgten — und als ob es den Fachschulen ganz gleichgiltig wäre, ob die sittliche Haltung und moralische Bildung ihrer Schüler Fortschritte mache oder nicht. Das Unterscheidende liegt in der Verschiedenheit des Hauptzweckes, den beide Gruppen verfolgen. Mit diesem Hauptzweck können sehr wohl Nebenabsichten verbunden werden. So schließt die Allgemeinbildung mit ihrer auf die Gesamthebung der Persönlichkeiten gerichteten Tendenz sehr wohl die praktische Rücksichtnahme ein. Nur darf letztere nicht die Oberhand erhalten und die Führung übernehmen wollen. Sonst wird der Charakter der Erziehungsschule geschädigt und ihre Arbeit herabgedrückt. Umgekehrt kann die Fachschule, wiewohl sie in erster Linie die Ertüchtigung zum Beruf anstrebt, stark erziehlich wirken. Die Erfahrung zeigt, daß manche Zöglinge erst in der Fachschule zur Ordnung kommen, während sie in der Erziehungsschule nicht dahin zu bringen waren. Sie bedürfen eines eindringlichen Stachels, der für sie im bestimmten Hinblick auf den künftigen Beruf liegt, um sich in Schranken zu halten und den nötigen Ernst zu gewinnen. Das Ziel der Erziehungsschule ist einzelnen viel zu hoch und zu fern, als daß sie sich von ihm fesseln ließen — das besondere Ziel der Fachschule ist für sie greifbarer und um des unmittelbar Brauchbaren und Nützlichen willen faßbarer — deshalb kann es auch stärkeren Einfluß auf die Gesamt-Persönlichkeit in besonderen Fällen ausüben.

Das wird immer willkommen sein, wenn auch in der Fachschule im allgemeinen der Grundsatz gilt, daß die Arbeit an der Fortbildung der Gesamt-Persönlichkeit nicht Aufgabe der Schule, sondern eigenste Aufgabe des einzelnen sei. Eine gewisse Erziehung, eine gewisse Festigkeit in der moralischen Richtung des Geisteslebens wird eben vorausgesetzt, ehe der junge Mann in die Fachschule eintritt. Damit ist das Verhältnis zwischen beiden Gruppen schon ausgesprochen. Das Verhältnis wird durch den Fundamentalsatz bestimmt: Niemand darf zu früh aus der Erziehungsschule in die Berufsschule übertreten. Die Ausbildung des persönlichen Geisteslebens muß so weit gediehen sein, daß der Zögling es als eine Ehrensache betrachtet, seine Fortbildung zur moralischen Persönlichkeit als seine Angelegenheit zu fordern, in die niemand hineinzureden habe.

Ferner soll durch eine umfassende Allgemein-Bildung für die spezielle Fach- und Berufsbildung ein möglichst breiter und möglichst vertiefter Unterbau geschaffen werden. Geschieht dies nicht, so wird der geistige Horizont vorzeitig eingeengt und die Vielseitigkeit des Interesses, das den Wert der Gesamtpersönlichkeit ausmacht, frühzeitig abgestumpft. Die unausbleibliche Folge ist, daß man befangene, mechanische Köpfe erzeugt, daß man dem betreffenden Stand selbst nur unbeholfene Arbeiter zuführt.

Innerhalb eines gesellschaftlichen Organismus ist die Gesamtarbeit geteilt. Trotzdem darf kein Glied den allgemeinen Aufgaben und Thätigkeiten der Gesellschaft sich fremd fühlen. Jeder hat für einen einzelnen Teil der Gesamtarbeit sich erst dann zu entscheiden, nachdem er über das Ganze des zu Leistenden eine Übersicht gewonnen hat. Der Überblick über das Ganze befähigt erst zu einem richtigen Zusammenwirken mit demselben. Der einzelne soll fortwährend von dem Bewußtsein getragen werden, daß seine Arbeit einen Erfolg für das Ganze habe. Dazu gehört, daß in jedem einzelnen erst ein allgemeiner Gedankenkreis ausgebildet sein muß, der ihn auf einen zum Überblick geeigneten Standpunkt erhebt, der es ihm möglich macht, nachdem er sich seinen speziellen Berufskreis erwählt hat, auch anderen Seiten lebendige Teilnahme zuzuwenden. Wenn die Jugend nicht im Vorbereitungskreis (Erziehungsschule) lernt, das Ganze der gesellschaftlichen Arbeit zu überschauen, so wird häufig ein Beruf gewählt, ohne diesen zu kennen. Die einzelnen Teile der gesellschaftlichen Arbeit wollen dann nicht in einander greifen, nicht recht zusammenwirken. So sind bei mangelnder Allgemein-Bildung nicht nur der einzelne Beruf, sondern auch das Ganze ungemein geschädigt. Der Grundsatz: Erst eine vertiefte Allgemeinbildung — dann die spezielle Fachbildung;

erst die Erziehungsschule — dann die Fachschule ist also für die Entwickelung des einzelnen, wie für die Entwickelung der Gesamtheit von fundamentaler Bedeutung.

Daher sind die Anstalten gemischten Charakters zu verwerfen. Wo Beides mit und durch einander betrieben wird, leidet sowohl die Allgemein- wie die Fachbildung. Ein deutliches Beispiel dafür, daß Anstalten gemischten Charakters keinem der beiden Zweige menschlicher Bildung gerecht werden können, bietet das Volksschullehrerseminar, das neben der Allgemeinbildung zugleich die Berufsbildung übermitteln soll. In dieser unnatürlichen Ehe kommt aber keines zu seinem Rechte. Daher die Halbbildung, über die so oft gespottet wird. Eine gesunde Organisation unserer Lehrerbildung dringt also zuerst auf die Absolvierung einer Erziehungsschule; dann erfolge der Eintritt ins Seminar, das den Charakter einer Fachschule tragen soll. (S. W. Rein, Über die Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. Päd. Studien 1881, 4. Heft. Dresden.)

2. Einteilung der Erziehungsschulen. Steht die Charakterbildung im Vordergrund der Aufgaben der Erziehungsschulen und ist allen Menschen das gleiche Ziel gesteckt, zu sittlichen Charakteren heranzuwachsen (S. Art. Charakter und Charakterbildung), so dürfte als Folgerung sich ergeben, daß für alle Kinder des gesamten Volkes nur eine Art von Erziehungsschulen bestehen solle. Dieser Forderung aber widerspricht das wirkliche Leben, dessen historische Entwickelung gebieterisch auf eine Klassifikation der Erziehungsschulen hinweist.

Die geschichtliche Entwickelung hat eine große Mannigfaltigkeit an Erziehungsschulen hervorgebracht. Da giebt es zunächst Volks- oder Bürgerschulen in verschiedenen Graden und Abstufungen, Knaben- und Mädchenschulen, einklassige und mehrklassige, dann Realschulen verschiedener Ordnung, Unter- und Ober-Realschulen und Realgymnasien, Höhere Bürgerschulen, Höhere Mädchenschulen, Progymnasien, Gymnasien u. s. w.

Woher diese Mannigfaltigkeit? Entspricht sie den verschiedenen Berufszweigen oder Ständen, oder Beamten-Kategorieen? Auf diese Frage ist keine bündige Antwort zu geben. Im allgemeinen kann man sagen, daß mit der Zunahme der Kompliziertheit unserer öffentlichen Verhältnisse auch die Kompliziertheit unseres Schulwesens gewachsen ist. Allerdings sollte man meinen, daß dieser Zusammenhang sich zunächst nur auf das Fachschulwesen beziehe. In der That hat hier die Spezialisierung ziemlich gleichen Schritt gehalten mit der Ausbildung der verschiedenen Zweige der Technik, des Gewerbes u. s. w. Und hier ist auch die Spezialisierung verständlich, da die Vertiefung in ein Fach oder in eine bestimmte Gruppe zusammengehöriger Fächer die Vereinigung gebieterisch verlangt. So viel selbständige Berufszweige, soviel Berufsschulen. Das ist selbstverständlich.

Aber wozu die Mannigfaltigkeit auf dem Gebiet der Erziehungs-Schulen? Dies ist nicht ohne weiteres einzusehen. Ein Blick in die geschichtliche Entwickelung dürfte aber einigen Aufschluß gewähren.

Es ist äußerst interessant, dem Zusammenhang zwischen Schule und Kultur nachzugehen, die Gestaltung des Schulwesens aus der Entwickelung der kulturellen Strömungen zu erklären.

I. Die Schule hielt ihren Einzug in Deutschland mit dem Christentum. Bei unseren heidnischen Vorfahren gab's keine Schule. Diese ist eine Stiftung der römischen Kirche zu dem Zweck, ihren Gliedern die nötige Vorbildung zu geben. Dies war eine lateinische, da die Geistlichkeit in dem großen Zusammenhang stand, in dem man nach römischem Recht lebte und lateinisch sprach. Dieser Ursprung haftet noch heutigen Tages unseren Gymnasien an, in denen das Lateinische prävaliert, während die innere und äußere Priorität dem Griechischen zuzusprechen ist. Der Sohn des Edelhofes und der des Bauernhauses brauchte noch keine Schule. Bis ins 12. Jahrhundert standen 2 völlig getrennte Bildungskreise nebeneinander, der eine national, halb heidnisch, ohne Schrift; der andere römisch, geistlich, litterarisch gebildet.

II. Dieser Zustand ändert sich mit dem Emporblühen des Bürgertums in den Städten, als Deutschland seine Isolierung aufgab und die alte Naturalwirtschaft durch die Geldwirtschaft verdrängt wurde. Der kaufmännische Verkehr forderte gebieterisch eine bessere Schulung. Dies Bedürfnis führte zur Gründung von städtischen Schulen, die den Kirchschulen nachgebildet wurden. An der Spitze standen die Universitäten, die im XIV. Jahrhundert bei uns emporblühten und von dem kirchlichen Einfluß sich nach und nach unabhängig machten.

Dazu verhalf vor allem die Reformation. Sie gab einen tiefgehenden und nachhaltigen Anstoß auch für das gesamte Bildungswesen.

Neben den Gymnasien, die Lateinschulen blieben, trat die nationale Richtung in der Gründung der Volksschule hervor. Erstere bildeten die Einheitsschule für alle, die über die Elementarbildung hinausstrebten: Adel, Bürgertum, Geistlichkeit. Letztere waren der Bildung der breiten Volksschichten gewidmet.

Als aber mit dem wirtschaftlichen Aufschwung der Nation nach dem 30jährigen Krieg der bürgerliche Mittelstand immer mehr erstarkte, genügte weder Lateinschule — noch Volksschule mehr. Das Bedürfnis führte in der Mitte des vorigen Jahrhunderts zur Gründung von städtischen Realschulen, die ihren Schwerpunkt in den neueren Sprachen, in der deutschen Litteratur, in Naturwissenschaft, Mathematik und Zeichnen fanden; gewiß eine gesunde, naturgemäße Schöpfung.

Verhängnisvoll wurde aber für sie die Aufnahme des Latein in der Mitte dieses Jahrhunderts. Es wurde eingeführt, um auch für die mittleren Beamtenklassen eine Vorbereitungsstätte zu sein, da die Regierung an dem Prinzip der Latinität festhielt — auch für diese Beamtenkategorieen.

Damit wurde die Realschule zur Gelehrtenschule und in den Wettkampf mit dem Gymnasium hineingetrieben. Die Regierung aber suchte die Abhilfe in einer weitergehenden Spezialisierung der Schulen. So entstanden die Realgymnasien mit Latein, Ober-Realschulen und Realschulen, ferner die sog. höheren Bürgerschulen mit zwei fremden Sprachen, ohne Latein, nur mit verschiedener Kursusdauer. Jeder dieser Schulen sind gewisse Berechtigungen zugewiesen für den Militärdienst, für den höheren und mittleren Staatsdienst, für den Eintritt in bestimmte Fachschulen u. s. w. (S. Art. Berechtigungen.)

Die Gliederung unseres höheren Schulwesens ist teilweise organisch entstanden, entsprechend dem Aufstreben des bürgerlichen Mittelstandes, der die Führung auf wirtschaftlichem Gebiet besitzt und in den Parlamenten sich in den liberalen Parteien organisiert hat — und andererseits dem mächtigen Aufschwung der Naturwissenschaften Rechnung tragend, ebenso wie dem gesteigerten Nationalgefühl nach der Wiederaufrichtung des Reichs. Aber nur teilweise kann man unser heutiges Schulwesen als eine organische Schöpfung betrachten. Die Entwickelung ist in falsche Bahnen getrieben worden durch den Militarismus und den Büreaukratismus. Dieser beiden Gewalten hat sich unser Schulwesen nicht in dem Maß erwehren können, als es im Interesse einer gesunden Entwickelung lag. (S. Art. Militarismus und Schulverwaltung.)

Diese in die rechten Bahnen zu lenken ist die Aufgabe eines künftigen Schulgesetzes. Um dasselbe vorzubereiten, arbeitet die praktische Pädagogik an einer Begründung der Gliederung des gesamten Bildungswesens, die in ihrer Einfachheit und Durchsichtigkeit als eine große Wohlthat gegenüber der jetzigen Verbogenheit und Verworrenheit erscheint.

Suchten wir in kurzem Überblick das Schul-System unseres Volkes in den verschiedenen Epochen seiner Existenz zu begreifen; so wollen wir nachsehen, was wir daraus lernen. Was sagt die Wissenschaft zu der Vielheit — nach welchen Prinzipien muß sie die Organisation des öffentlichen Unterrichts anstreben?

Als leitenden Gedanken erkennen wir die Forderung: Rückkehr zu einer Einfachheit der Gliederung, wie sie durch die Arbeits-Bedürfnisse der Gesellschaft naturnotwendig bedingt ist.

Also erstens die Frage: Entspricht die Buntheit der Erziehungsschulen einem realen Bedürfnis, das in der Natur der bestehenden Verhältnisse begründet ist?

Die Gesamtthätigkeit des Staates setzt sich aus den Geschäften und Arbeiten vieler einzelner zusammen. Die Gesamtthätigkeit des Staates ist vorzugsweise ein Resultat, das aus der Arbeit der einzelnen Berufsarten und Berufsstände hervorgeht, deren Mitglieder ihren Willen unmittelbar darauf gerichtet haben, im Dienst der Gesellschaft zu wirken. Der Wert dieser Arbeit steigt um so höher, je weiter die Thätigkeit im ganzen sich verbreitet, je mehr sie mit der Richtung und dem Geist des Ganzen zusammenstimmt, und je bedeutender die Leistungen im einzeln an sich sind. Im Beruf ist dem einzelnen die vornehmste Art seiner Thätigkeit für die Gesellschaft gegeben. Will er in möglichst vollkommener Weise seine Pflichten gegen die Gesellschaft erfüllen, so bedarf er dazu einer Ausrüstung an Kenntnissen, Fertigkeiten und Erfahrungen, mit deren Hilfe er seine Arbeit vollbringt. Damit er diese Spezialbildung besitze, dazu bedarf er einer spezifischen Unterweisung, die ihn unmittelbar für seine Berufsbildung geschickt macht und noch früher wiederum einer Unterweisung, die den Boden für die Berufsbildung bereitet. Durch diese empfangen die Zöglinge eine allgemeine

Bildung; mit ihr die nötige Empfänglichkeit und geistige Regsamkeit, die die Voraussetzung für jede höhere Berufsthätigkeit ist. Dieses wichtige Verhältnis hat schon Aristoteles ausgesprochen, indem er eine gewisse Bildung *παιδεία* und eine bestimmte Sachkenntnis *ἐπιστήμη τοῦ πράγματος* unterschied. Die Menschenbildung ist die Begründung und Einleitung der Bildung zum Bürger, dessen Thätigkeit bei der Arbeitsteilung in einer großen Mannigfaltigkeit von Berufen verlaufen kann. Es fragt sich nun, ob jeder einzelne Beruf eine besondere Erziehungsschule erfordere, ob jede einzelne Fachschule die ihr allein zugehörige allgemeine Bildungsschule verlange. — oder ob nicht die Hauptklassen von Berufsständen auch Hauptarten von Erziehungsschulen voraussetzen können. Abgesehen von der ins Ungezählte sich verlierenden Vielheit der Erziehungsschulen würde damit eine Trennung, eine Spaltung der Gedankenkreise eintreten, bei der ein Zusammenschluß, ein gegenseitiges Verständnis der Volksgenossen und damit die wirkliche Gesellschaft aufgehoben erscheint. Dieselbe ist doch nicht ein willkürlich zusammengelaufener Menschenhaufen, sondern ein organisches, durch bestimmte geistige Mittelpunkte und gemeinsame Arbeitsziele zusammengehaltenes Ganze.

Wenn nun in den Berufsschulen schon ihrem Wesen nach die Gefahr vorliegt, die Gesellschaft zu trennen und in so viel Stücke zu zerreißen, als Berufsarten in ihr sich geltend machen, so würde diese Gefahr ins Unermeßliche gesteigert werden, wenn diese Spaltung auch auf die Erziehungsschulen ausgedehnt würde. Diese haben auf einen allgemeinen, die Verbindung des Ganzen vermittelnden Gedankenkreis, auf gemeinsame Mittelpunkte des Denkens, Fühlens und Wollens hinzuarbeiten, in denen sich alle Glieder und Stände der Gesellschaft begegnen und berühren. Die Erziehungsschulen wollen auf eine wahre Geistesgemeinschaft der Volksgenossen hinarbeiten, wollen der Isolierung der einzelnen Berufsstände entgegentreten, die leicht da eintritt, wo der Gemeingeist nicht die nötige Pflege erfahren hat.

Dieses Ziel werden aber die Erziehungsschulen um so eher erreichen, je weniger sie selbst unter einander gespalten, je mehr sie selbst in Gruppen zusammengefaßt bestimmte Einheiten darstellen.

Die Konsequenz dieses Gedankens wäre ohne Zweifel die, daß es nur eine Erziehungsschule für alle Kinder des Volkes zu geben habe. Der Idealstaat der Sozialdemokratie wird diese Konsequenz auch ziehen. So lange wir uns aber auf dem Boden der Wirklichkeit halten, die eine fundamentale Verschiedenheit der Arbeitsklassen aufzeigt, so lange werden wir auch an einer Verschiedenheit der Erziehungsschulen festhalten müssen. Nur wird unser Bestreben dahin gerichtet sein, auf Grund des oben angegebenen Gedankens einen möglichsten Zusammenschluß derselben herbeizuführen, jede unnötige, nicht in den thatsächlichen Verhältnissen begründete Zersplitterung abzuweisen und in diesen Gruppen das Verständnis für die gemeinsame Arbeit anzubahnen, der Gefahr entgegenzutreten, daß jeder seinen eigenen Weg geht und sich gegen das Ganze der gesellschaftlichen Angelegenheiten gleichgiltig abschließt.

Wo die einzelnen einander nicht geistig durchdringen und zu einer gesellschaftlichen Einheit verschmelzen, verwandelt sich die Gesellschaft in eine Maschine, d. h. an die Stelle einer gesellschaftlichen Einheit tritt der äußerliche Aggregat-Zustand einer bloßen Tausch- und Verkehrsgemeinschaft. Jeder betreibt das Seine, ohne sich um die Bestrebungen des andern zu bekümmern, oder nur so weit, als es sein eigener Vorteil oder der seines Standes mitbringt, wie die Verhandlungen in unseren Parlamenten es vielfach zeigen. Das sollte nicht der normale Zustand sein. Dieser besteht ohne Zweifel in dem Zusammenarbeiten, das auf eindringendem gegenseitigen Verständnis beruht, auf dem Bewußtsein, daß wo nach egoistischen Motiven entschieden wird, das Gesamtwohl stark geschädigt wird. Die Erziehungsschulen sollen dieses Verständnis herbeiführen helfen und die ersten Grundlagen dazu liefern. Wenn sie auch in verschiedene Gruppen, von denen sogleich gesprochen werden soll, zerfallen, wenn sie auch in dieser Gruppierung für eine bestimmte Arbeitssphäre der Gesellschaft vorbereiten, so haben sie doch alle ein gemeinsames Ziel.

Der Rahmen, in dem sie sich bewegen, ist — wie wir sehen werden — durch die Macht der gesellschaftlichen Arbeits-Gliederung, die besteht und immer bestehen wird, entweder ein weiterer oder ein engerer. Aber in jedem Fall haben alle Erziehungs-Schulen, — seien es höhere oder niedere, größere oder kleinere — doch nur ein gemeinsames Ziel, das rein Menschliche, das allen Volksgenossen Gemeinsame, das alle Einigende recht stark und recht

lebendig in die Herzen der Zöglinge hineinzulegen.

Wißbegierde, Denken, Geschmack, Mitgefühl, Vaterlandsliebe und religiöses Interesse sollen ebensowohl im Schüler der kleinsten Dorfschule wie in dem der höheren Schulen erregt werden. In niederen wie höheren Schulen wendet sich die Erziehung an den Gedankenkreis, der aus dem Umgang mit den Mitmenschen, und aus dem Umgang mit der Natur stammt. Denn wo die Erziehung den ganzen Menschen bilden will, wird sie immer ihre ethische und ihre reale Seite haben, die sich gegenseitig ergänzen. Jede Erziehungsschule wird darnach streben, daß dem Schüler das Sichversenken in religiöse Dinge ein Bedürfnis, der Umgang mit der Natur eine Quelle reinster Freude, die Gesellschaft großer geschichtlicher Personen eine Erhebung, die Hingabe an alles Schöne und Edle eine Erquickung, das Forschen und Ringen nach Klarheit und Wahrheit eine Herzenssache werde. Hierin liegt die Bürgschaft dafür, daß die Volksgenossen bei aller Verschiedenheit und Getrenntheit hinsichtlich ihrer beruflichen Arbeit doch einander verstehen, einander stützen, einander tragen. Denn sie sind alle hervorgegangen aus der Erziehungsschule, dieser Verwalterin der köstlichsten Schätze für Familie, Gemeinde, Staat und Kirche.

Die Einheit der Erziehungsschule liegt also in dem gemeinsamen Zwecke, welcher ihr vorschwebt. Die Verschiedenheit ihrer Gestaltung aber ergiebt sich mit Notwendigkeit aus den verschiedenen Berufs-Klassen, in welche die Gesellschaft sich spaltet, um den mannigfaltigen Bedürfnissen gerecht zu werden, die innerhalb eines größeren Ganzen entstehen, und die man als untere, mittlere und obere Berufsklassen zu bezeichnen pflegt, je nach dem Bildungsgrade, den ihre Beschäftigung innerhalb der Gesellschaft verlangt. Aus der Gliederung der arbeitenden Stände ergiebt sich also die Abstufung des Erziehungsschulwesens; und zwar unterscheiden wir drei Glieder oder drei Gruppen von Erziehungsschulen: 1. Die Volksschule im engeren Sinne, 2. die Mittelschule und 3. die höheren Schulen.

Wie gelangen wir zu dieser Dreiteilung?

Die verschiedenen Arten der Erziehungsschulen stehen, wie ich sagte, mit den Hauptklassen der Berufsstände in notwendigem, engem Zusammenhang. Letztere kann man zunächst in zwei Gruppen zusammenfassen. 1. Die größte wird von denen gebildet, die den Zweck ihrer Arbeiten von den Bedürfnissen und Genießungen anderer abhängig machen. Sie treiben negotia illiberalia, unfreie Geschäfte, um ihrer Selbsterhaltung willen. Dabei wird ihre geistige Regsamkeit durch den Druck ihrer die Kraft erschöpfenden Beschäftigungen leicht erstickt. Der antike Staat kümmerte sich daher um ihre Ausbildung gar nicht. In Deutschland widmet man seit der Reformation der geistigen Bildung der breiten, handarbeitenden oder in Fabriken beschäftigten Volksmassen eingehende Pflege durch die Einrichtung von Volks- und Fortbildungsschulen. (S. Art. Arbeiterbildung.)

2. Ihnen gegenüber stehen diejenigen, die den Zweck ihrer Arbeiten vorzugsweise in der freien Bildung, der selbständigen Entwickelung und Darstellung der wissenschaftlichen oder künstlerischen Gedankenkreise sehen, deren Arbeiten ideale, unmittelbar wertvolle Elemente irgend welcher Art enthalten und zur sittlichen Hebung der Gesellschaft in unmittelbarer Beziehung stehen. Sie treiben negotia liberalia, die freien Geschäfte, Wissenschaft und Kunst. Hierher gehören die gebildeten und die Gelehrten, die im modernen Bewußtsein als völlig gleichwertig angesehen werden, da der gelehrte Mann keineswegs mehr als das höchste Ideal menschlicher Entwickelung gilt. Der gebildete Kaufmann, der gebildete Fabrikant, den die nationalökonomischen und technologischen Prozesse beschäftigen, der den Beziehungen seines Geschäftes zur Handelsgeographie, zur Handels- und Gewerbepolitik, zur Gesetzgebung, zum Ganzen der Gesellschaftskreise nachgeht, ebenso wie der gebildete Landwirt den mannigfachen wissenschaftlichen und sozialen Beziehungen seines Berufes gerecht wird — alle die so Gebildeten stehen dem Gelehrten gleich, der die historische Bildung durch Rückgehen auf die Quellen im klassischen Altertum in die Wagschale wirft, während der Gebildete dafür eine weiter reichende und tiefer gehende Kenntnis der Naturwissenschaften, der Technologie, der neueren Sprachen und ihrer Litteratur aufweist. Diesen geistig Arbeitenden wird die höhere Erziehungsschule gerecht. In ihr sollen die Gebildeten und die Gelehrten, die für die höheren Verhältnisse des Lebens und die Leitung der einzelnen Lebenskreise Bestimmten aufgenommen werden, die καλοὶ κἀγαθοὶ des griechischen Staates. Die höhere Erziehungsschule gliedert sich demgemäß in 2 Arten: 1. in Gymnasium, das die gelehrte Bildung vermittelt, und 2. in Ober-Realschule, die die Grundlage für die

höhere moderne Bildung legt. Beide sollen sich völlig gleichwertig gegenüberstehen. Im Interesse beider muß streng an dem Grundsatz festgehalten werden, daß die gelehrten Studien in den Erziehungsschulen nicht über ihre Grenzen hinaus ausgedehnt werden und die Bahnen der ungelehrten, aber gebildeten Berufsstände verengen. Dies geschieht, wenn das Latein in Schulen hineingebracht wird, die absolut keine gelehrte Bildung übermitteln wollen und sollen. Deshalb entscheiden wir uns für die Ober-Realschule ohne Latein und gegen das Realgymnasium.

Die höhere und die niedere Erziehungs-Schule bilden gewissermaßen Gegensätze, so wie auch ein Gegensatz zwischen den mehr körperlich arbeitenden und den wesentlich geistig beschäftigten besteht. Allerdings dürfen diese Gegensätze nicht zur Exklusivität führen! Wo dies geschieht, geht das Volksleben schweren Krisen entgegen.

Deshalb ist es für die Erhaltung des Ganzen von außerordentlichem Werte, wenn die Gegensätze überbrückt werden durch eine kraftvolle Mittelschicht, die nach unten wie nach oben enge Beziehungen unterhält und so gleichsam die Vermittlerin zwischen beiden werden kann. Diese Mittelschicht, wie sie namentlich durch das Bürgertum unserer Städte repräsentiert wird, erhebt sich einesteils über den Durchschnitt der allgemeinen Volksbildung, andererseits reicht sie nicht in die Sphäre der höher Gebildeten und Gelehrten hinein. Ihrem Bildungsbedürfnis würde also die Volksschule nicht genügen, die höhere Schule aber in ihren beiden Formen zu weit gehen. Daher tritt zwischen Volks- und höherer Schule die Mittelschule, die man als höhere Bürgerschule oder Realschule bezeichnen kann. Sie vermittelt die Allgemeinbildung, wie sie das Kunstgewerbe, der Kleinhandel und der niedere Verwaltungsdienst in Staat und Gemeinde voraussetzt.

Demnach können wir folgende Gliederung entwerfen:

Erziehungsschulen.

A	B	C
Arbeiterstand im engeren Sinne Lohnarbeiter, Bauern, Handwerker, Fabrikarbeiter.	Kleinhandel, Kunstgewerbe, niedere Verwaltung.	Höhere Berufszweige, Groß-Handel, Groß-Industrie, Gelehrtentum.
1. Volksschule.	2. Realschule.	3. Höhere Schule.
Knaben-Mädchen-Schule.	Mädchen-Bürgerschule.	1. Gebildet. 2. Gelehrt.
6.—14. 8 J. (Fortb.-Sch. 2 J.)	6—16. 10 Jahrg.	{3. Ober-Realschule. 4. Gymnasium.} {Höh. Mädchensch. Mädchen-Gymn.}
		6—18. 12 Jahrg.

Um aber dem Gedanken Ausdruck zu geben, daß das gesamte Erziehungswesen eines Volkes von einer einheitlichen Grundlage getragen werden solle, empfiehlt sich die Einrichtung einer allgemeinen Grundschule, die als allgemeine Volksschule die breite Grundlage bilden soll für das Gebäude der Volkserziehung mit seinen verschiedenen Stockwerken, wie es die nachstehende Übersicht zeigt:

Erziehungsschulen:

A. Allgemeine Volksschule für Knaben und Mädchen. 1.—5. Schuljahr.*)
B. Besondere Erziehungsschulen:

1. Obere Volksschule.	2. Mittelschule.	3. Höhere Schule.
(6.—8. Schulj.)	a) Realschule für Knaben.	a) Ober-Realschule.
	b) Mädchen-Bürgerschule.	b) Höhere Mädchen-Schule
	(6.—10. Schulj.)	c) Gymnasium.
		d) Mädchen-Gymnasium.
		(6.—12. Schulj.)

Litteratur: Die Vereinfachung der Erziehungsschulen, wie wir sie hier vorschlagen, ist — wenn auch nicht genau in denselben Formen — schon früher durch schulpolitische Schriften empfohlen worden. Aber ihre Stimme ist verhallt. Die neueste Entwickelung des Schulwesens hat zwar das Realgymnasium prinzipiell ausgeschieden, aber in der Praxis ist wenig geändert und kann auch wenig geändert werden, so lange der Druck des Berechtigungswesens in den verschiedensten Formen unsere Erziehungsschulen belastet. Unter den Schriften, welche das ganze Bildungswesen in seinem Gesamtorganismus überschauen und auf eine gesunde, naturgemäße Gestaltung des Schulwesens hindrängen, sind in erster Linie folgende zu nennen: Spilleke, Gesammelte Schulschriften. Berlin 1825. — Mager, Die deutsche Bürgerschule. Schreiben an einen Staatsmann 1840. Ausgabe von Eberhardt. Langensalza, Beyer & Söhne. — Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848.

Jena. W. Rein.

*) Vergl. hierzu die „Hilfe“ Nr. 13, 1895. Frankfurt a. M., Artikel „Volksschule“.

Erziehungsvereine

Vereine, welche a) für die vorschulpflichtige, b) für die schulpflichtige, c) für die nachschulpflichtige Jugend sorgen.

a) Seitdem die allgemeine Volksschule zur Durchführung gelangt ist, gewannen weite Kreise der Bevölkerung ein lebhaftes Interesse für die Fragen der Erziehung. Man erkannte immer deutlicher, daß vielen Eltern das Verständnis für ihre Aufgaben als Erzieher fehlt, oder daß die sozialen Verhältnisse ihre erzieherische Wirksamkeit beeinträchtigen. In einzelnen Orten beriefen infolgedessen verschiedene Schulmänner die Väter und Mütter ihrer Gemeinden zu freien Versammlungen zusammen, in welchen Angelegenheiten der Erziehung besprochen wurden. Derartige „Versammlungen der Schulgemeinden“ wurden in verschiedenen Gemeinden des Königreichs Sachsen seit Anfang der siebziger Jahre abgehalten; sie haben sich in neuerer Zeit in der Gestalt der „Elternabende“ in weiteren Kreisen Eingang verschafft. Neben diesen durchaus zwanglosen Vereinigungen haben die fest organisierten Vereine eine systematische und weit umfassende Thätigkeit entfaltet. Zunächst widmete man den Kindern im vorschulpflichtigen Alter eine größere Sorgfalt. In Berlin wurde schon 1839 der „Verein zur Beförderung der Kleinkinderbewahranstalten“ gegründet, der heute 17 Anstalten unterhält. Zur Vertretung der Fröbelschen Erziehungsweise wurde auf Veranlassung der Frau Baronin von Marenholtz-Bülow am 29. Mai 1871 in Dresden „Der allgemeine Erziehungsverein“ errichtet, der nach § 1 seiner Satzungen „die Förderung einer leiblich-geistigen, harmonischen, religiös-sittlichen Familien- und Volkserziehung“ als seine Aufgabe betrachtete. Auf seine Veranlassung wurden in vielen deutschen Städten „Erziehungsvereine“ (Dresden, Cassel, Braunschweig, Leipzig 2c.) oder „Fröbelvereine“ (Hamburg, München 2c.) geschaffen, welche vorzugsweise in der Errichtung und Erhaltung von Kindergärten eine segensreiche Thätigkeit entwickelten. Der bedeutendste dieser Vereine ist der von Frau Henriette Goldschmidt geleitete „Verein für Familien- und Volkserziehung“ zu Leipzig, welcher im Dezember 1871 gegründet wurde und der bis jetzt zwei Volkskindergärten, eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen, ein Lyceum für Damen und eine Modellierschule für Damen errichtet hat und erhält. Während diese Korporationen die Grundsätze Fröbels zur Durchführung zu bringen bemüht sind, hält der „Oberlinverein“ die „christliche“ Kleinkinderschule für die notwendige Grundlage der Volkserziehung und für „das einzige Mittel, eine gute frühzeitige Erziehung allgemein zu machen“. Auch diese Vereinigung wurde im Jahre 1871 und zwar durch den schlesischen Freiherrn von Bissing-Beerberg gegründet. Seinen Namen erhielt der Verein von dem Begründer der Kleinkinderschule, dem Pfarrer Oberlin im Steinthale des Ober-Elsaß, und der erste Präsident des Centralkommitees war Graf Moltke. Der Verein gründete 1874 in Nowawes das Oberlinhaus zur Ausbildung von Kleinkinderlehrerinnen, in welchem die „Lehrzeit“ auf zwei Jahre festgesetzt wurde. Die „Kleinkinderschulen“ haben in Deutschland eine weite Verbreitung gefunden; viele derselben sind allerdings nur sehr einfache „Bewahranstalten“. Außer dem „Oberlinhause“ giebt es Kleinkinderlehrerinnen-Seminare in Nonnenweier bei Lahr, Großheppach in Württemberg, Breslau, Halberstadt, Karlsruhe; das erste gründete Pastor Fliedner zu Kaiserswert im Jahre 1840. Auch Diakonissenhäuser bilden „christliche“ Kleinkinderlehrerinnen aus.

Eine ungemein segensreiche Thätigkeit entfaltet die „Gesellschaft der Waisenfreunde“, welche 1877 durch Schuldirektor Mehner in Burgstädt gegründet wurde; dieselbe beschäftigt sich mit der „Versorgung von Voll- oder Halbwaisen, gegebenenfalls auch lediger Kinder in finanziell, sittlich und gemütlich gut befähigten, namentlich kinderlosen Familien zur Erziehung bezw. Adoption“. Die Gesellschaft hat ihren Sitz in Leipzig.

b) Die Thatsache, daß viele Eltern durch die Arbeit gezwungen sind, den ganzen Tag außerhalb des Hauses zu verleben und infolgedessen keine Zeit haben, die Herzens- und Geistesbildung der Kinder zu überwachen, bestimmte den Professor Dr. Schmid-Schwarzenberg in Erlangen, die Sorge, welche Kindergärten und Kleinkinderschulen für das vorschulpflichtige Alter übernommen haben, auf die schulpflichtigen Kinder auszudehnen. Er gründete 1871 in Erlangen den „Verein für Volkserziehung“, welcher 1872 die erste deutsche Erziehungsanstalt für aufsichtslose schulpflichtige Knaben errichtete. Durch seine rastlose Thätigkeit wurde die Gründung ähnlicher Vereine und Anstalten (Knabenhorte, Kinderhorte, Mädchenhorte) in

sehr vielen Orten unseres Vaterlandes angeregt. Gewöhnlich fertigen die Kinder zunächst ihre Schulaufgaben, alsdann wird gespielt, geturnt und gebadet und in den meisten Anstalten wird auch ein größerer Teil der Zeit der praktischen Handfertigkeit gewidmet, wodurch ein enger Zusammenhang mit den Bestrebungen des „Deutschen Vereines für Knaben-Handarbeit“ hergestellt wird. Durch die Umstände genötigt, selbst Erzieher und Lehrer seiner Kinder zu sein, war der Rittmeister a. D. Clauson-Kaas in Kopenhagen zu der Einsicht gekommen, daß im Erziehungsplane der Bildung des Verstandes neben anderem auch die Übung der Sinne und die Pflege der Handgeschicklichkeit ergänzend zur Seite treten müsse. Bei der praktischen Durchführung dieses Gedankens entstand die Hausfleißbewegung, der sich in Dänemark seit 1873 eine besondere „Hausfleißgesellschaft“ annahm. Es wurden in Dänemark und Schweden sehr viele Arbeitsschulen gegründet und 1876 trat in Berlin ein Verein für häuslichen Gewerbfleiß zusammen, der sich durch Veranstaltung von Lehrerkursen und Begründung einer Schülerwerkstatt bethätigte. Seitdem hat der Arbeitsunterricht in Deutschland eine weite Verbreitung gefunden; es bestehen gegen 300 Vereine, welche „Schülerwerkstätten“ errichteten, und deren Verband, der „Deutsche Verein für Knaben-Handarbeit“, an dessen Spitze der preußische Abgeordnete von Schenckendorff in Görlitz steht, sorgt durch die Abhaltung jährlicher Kongresse eifrig für die Verbreitung des Gedankens. Die von Dr. Woldemar Götze geleitete Lehrerbildungsanstalt des Vereins zu Leipzig hat sich um die methodische Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichtes und die Ausbildung geeigneter Lehrkräfte große Verdienste erworben. Der anhaltenden und anstrengenden geistigen Ausbildung sucht der Verein zur „Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland“ ein naturgemäßes Gegengewicht durch Pflege des Spieles zu geben. Auf diesem Wege soll die körperliche Entwickelung des Kindes gepflegt und der Organismus gleichmäßig zur Entwickelung gebracht werden. Der Centralausschuß des Vereins, an dessen Spitze Abgeordneter von Schenckendorff steht, veranstaltet in Görlitz Kurse zur Ausbildung von Lehrern; derselbe widmet in neuester Zeit auch dem Spiele für Mädchen größere Aufmerksamkeit. Seit dem Jahre 1864 haben die von Leipzig ausgegangenen „Schrebervereine“ das Spiel der Kinder systematisch gepflegt. Die Vereinigung wurde vom Schuldirektor Dr. Hauschild begründet; ihren Namen erhielten die Vereine von dem bekannten Arzte und Orthopäden Dr. Schreber. Auf einem eigenen Platze sind eine große Anzahl kleiner Gärten angelegt, welche die Mitglieder vom Vereine in Pacht nehmen; auf einem großen freien Raume wird täglich gespielt. Während der Wintermonate versammeln sich die Mitglieder zur Besprechung von Fragen der häuslichen Erziehung. Mit der Pflege und Erziehung kranker Kinder beschäftigen sich die „Vereine für Ferienkolonieen“, deren es in Deutschland gegen 130 giebt, die sich in der „Centralstelle der Vereinigungen für Sommerpflege“ einen Mittelpunkt geschaffen haben. Im Jahre 1876 schickte der Pfarrer Binn zu Zürich eine Anzahl armer Kinder während der Sommerferien hinaus in die Berge, um sie in der schönen Natur sich erquicken und erholen zu lassen. Der Versuch hatte einen ungeahnt günstigen Erfolg und fand zunächst in Frankfurt a. M., dann im übrigen Deutschland glückliche Nachahmung. Die ursprünglich bevorzugte Unterbringung der Kinder in Familien ward durch die jetzt fast allgemein durchgeführte Errichtung festgeschlossener Kolonieen unter Leitung von Lehrern ersetzt. Leipzig und Dresden haben im Erzgebirge, der Verein zu Bremen in Neu-Rönnebeck besondere Pflegehäuser oder „Sommerheime“ errichten können; andere Orte tragen sich mit demselben Gedanken. Sehr verwandten Bestrebungen dient der „Verein für Kinderheilstätten an den deutschen Seeküsten“, welcher seit 1882 unter dem Protektorate der Kaiserin Friedrich besteht. Es ist schon seit langer Zeit bekannt, daß der Aufenthalt an der See, der Einfluß der salzigen Luft, das Sitzen auf dem Sande, sowie das Baden in der See ein vorzügliches Heilmittel gegen viele Kinderkrankheiten, namentlich gegen Skrofelleiden ist. Dr. Lettsoms gründete deshalb schon 1796 in Margate an der Themsemündung ein Seehospiz für Skrofulose; später wurden in England, Frankreich und Italien andere Anstalten dieser Art errichtet. In Deutschland wurde das Interesse für die Seehospize erst 1880 durch den Marburger Professor Beneke, einen ebenso gelehrten, als menschenfreundlichen Arzt, angeregt. Er gründete 1880 einen Verein für Kinderheilstätten an der Nordsee, der 1882 in den Verein für Kinderheilstätten an den deutschen Seeküsten umgewandelt wurde.

Der Verein hat Hospize auf Norderney, in Zoppot, Großmüritz und in Wyk auf Föhr errichtet, in denen 1891 nicht weniger denn 1177 kranke und erholungsbedürftige Kinder verpflegt werden konnten.

c) Mit der auch über das schulpflichtige Alter hinausgehenden Erziehung, welche den Kindern eine sichere Zukunft verschaffen will, zumeist im Interesse der minder bemittelten Klassen der Bevölkerung beschäftigt man sich in Deutschland schon seit langer Zeit. Im Mittelalter war das Handwerk durch Privilegien nach allen Seiten geschützt und dasselbe schloß sich mit gutem Erfolge ab; die Kunst rekrutierte sich aus dem Handwerke. Die einzige Möglichkeit zur Erwerbung einer geachteten Stellung war demgemäß für Unbemittelte damals durch die Laufbahn des Gelehrten gegeben.

Die Stiftungen jener Zeit galten daher lediglich der Erleichterung des Universitätsstudiums; so hat z. B. Berlin 43 Stiftungen mit ungefähr 750000 M Kapital für Universitätshörer und 34 Stiftungen im Betrage von mehr als einer Million Mark für Zöglinge der städtischen Gymnasien. Bamberg hat 9, Würzburg 8 Stiftungen für Studenten, Leipzig, Zittau ꝛc. sind ebenfalls reich ausgestattet. Die veränderten wirtschaftlichen Verhältnisse waren die Veranlassung zu neuen Schulen, die der veränderten Lage der Dinge Rechnung trugen (Handels-, Real-, Gewerbeschulen), vor allen Dingen aber zur Einführung des Schulzwanges und der Hebung der Volksschule. Nunmehr stellten sich Vereine die Aufgabe, dem Gewerbe und der Industrie frische Kräfte zuzuführen, wie z. B. „die Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Thätigkeit“ in Lübeck und die „Gesellschaft freiwilliger Armenfreunde“ in Kiel. Der Gedanke, daß die Fülle der geistigen Befähigung gar nicht selten Kindern verliehen wurde, die unter elenden Verhältnissen und in einer erbärmlichen Umgebung die Zeit der „goldenen Jugend“ verleben müssen, bestimmte im Jahre 1865 den bekannten Pädagogen Dr. Karl Pilz in Leipzig, den ersten „Verein zur Unterstützung befähigter Kinder“ zu begründen. Ähnliche Vereine sind seit jener Zeit in größerer Zahl entstanden, z. B. in Dresden, Plauen, Greiz, Glauchau, Gotha, Lindenau ꝛc.; der Dinterverein in Möckern unterstützt ausschließlich Knaben, welche sich dem Lehrerberufe zuwenden wollen. Unser deutsches Volk besitzt wohl eine große Anzahl tüchtiger Männer, deren bedeutsamer Wirksamkeit wir uns freuen; aber es hat durchaus keinen Überschuß an thatkräftigen und intelligenten Personen, die inmitten des praktischen Lebens durch die Frische der Auffassung, die Klarheit des Denkens und die Energie des Handelns unserem Erwerbsleben die alte Bedeutung zu erhalten und ihm neuen Schwung zu geben vermögen. Es liegt also im eigenen Interesse unseres Volkes, die befähigten Kinder armer Eltern mit einer gründlichen Berufsbildung auszurüsten, und diese Talente sind eine um so willkommnere Vermehrung der schaffenden Kräfte, als sie zumeist die urwüchsige Frische und ungebrochene Kraft besitzen, die den unter einfachen Verhältnissen lebenden breiten Schichten der Bevölkerung glücklicherweise noch erhalten ist. Mit der speziellen Ausbildung der Mädchen für ihren Beruf als Hausfrauen beschäftigen sich die deutschen „Vereine für Haushaltschulen“, deren Bestrebungen unter „Fortbildungsschulen“ zu würdigen sind.

Litteratur. Börner: Gedanken über die Begründung zu bildender schulgemeindlicher Erziehungsvereine. Papstdorf bei Königstein. 1867. — Trebst und Poppe; Elternabende an Volks- und Bürgerschulen. Halle a. S., Herm. Schrödel. 1893. — J. Tischendorf: Warum sind Elternabende abzuhalten, und wie sind sie zweckmäßig zu gestalten? Dresden, W. Reuter. 1894. — Die Erziehung der Gegenwart. Dresden. Kübel. — Karl Marker: Organ für die Interessen der Volkserziehung. Augsburg. — Schmid-Schwarzenberg: Sonnenblumen. Forchheim, Streit. 1873. — H. Franken: Die Kinderhorte und deren erziehliche Bedeutung. Bielefeld, Helmich. — Berichte über die „Kongresse für erziehliche Knaben-Handarbeit“. Görlitz, Bierling. (Auch Leipzig, Frankenstein u. Wagner.) — Dr. Götze: Die Ergänzung des Schulunterrichtes durch praktische Beschäftigung. Leipzig, Matthes. 1880. — Dr. Götze: Aus der Lehrerbildungsanstalt des Deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit. Leipzig, Hinrichs. 1889. — Turninspektor Hermann: Die Schulspiele der deutschen Jugend. Braunschweig, Vieweg. 1890. Körpererziehung und Schulreform. Hannover-Linden, Manz u. Lange. 1891. — Eduard Mangner: Spielplätze und Erziehungsvereine. Praktische Winke zur Förderung harmonischer Jugenderziehung nach dem Vorbilde der Leipziger Schrebervereine. Leipzig. Friedrich Fleischer. 1886. — Bericht über die Ergebnisse der Sommerpflege in Deutschland. Erstattet von der Centralstelle. Berlin, H. S. Hermann. 1892. — Dr. Götze: Die deutschen Kinderheilstätten an der See. Leipzig. Gemeinnützige Gesellschaft. 1891. Jahresberichte des Vereins für Kinderheilstätten an den deutschen Seeküsten. Berlin, L. Schumacher. — Dr. Karl Pilz: Die Perlen im Staube. Gedenkschrift zum 25jährigen Jubiläum des Vereins zur Unterstützung unbemittelter talentvoller Knaben in Leipzig. Leipzig, Spamer.

Leipzig-Lindenau. Pache.

Erziehungsziel

1. Notwendigkeit der Aufstellung eines Zieles. 2. Formulierung des höchsten Erziehungszieles. a) Versuch der Gewinnung aus dem Begriffe der Erziehung. b) Aus der Geschichte der Erziehung. c) Formale Erziehungsziele. d) Kombination verschiedener Gesichtspunkte. e) Einheit oder Vielheit der Erziehungszwecke. 3. Beziehung zur Ethik. 4. Individualer und sozialer Charakter des Erziehungszweckes. 5. Bedeutung des Erziehungszweckes für die Gegenwart. 6. Beziehung des Zieles zur Religion. 7. Anwendung des Erziehungszieles.

1. Notwendigkeit der Aufstellung eines Zieles. Ein bekannter Ausspruch unseres berühmten Generalfeldmarschalls Moltke lautet: „Es ist schon viel, das Ziel zu sehen, nach dem man strebt, mehr aber noch, den Weg zu finden, auf dem man es erreicht." Gewiß richtig; aber in erster Linie steht doch die Erkenntnis des Zieles. Wie der Stratege erst das Ziel vor Augen stellt, dieses sich nach allen Seiten klar macht, ehe er die Heeressäulen in Bewegung setzt, um das Ziel zu erreichen, so wird der Erzieher auch zuerst sich Rechenschaft geben müssen über das, was er im Zögling herbeiführen will. Will man erziehen, so muß man vor allen Dingen wissen, was man will; hiervon hängt alles übrige ab. Ohne bestimmtes Ziel vor Augen zu haben, bleibt alles mehr oder weniger im Dunkel, bleibt alles mehr oder weniger dem Zufall überlassen. Dem Zufall aber vertrauen, das ist nicht Sache des vernünftigen Mannes. Außerordentlich bequem und der menschlichen Trägheit sehr entgegenkommend ist allerdings der Rat, man solle sich vorher nicht ums Ziel kümmern; während des Erziehungsgeschäftes werde sich dasselbe schon einstellen. Wird man einem Feldherrn folgen wollen, der ohne klarbewußtes Ziel vor Augen, bald hier, bald dort Versuche anstellt und die eigene Unsicherheit nur zu bald seiner ganzen Umgebung mitteilt? Wird man von einem Bildhauer etwas Kluges erwarten können, der mit seinen Werkzeugen am Marmorblock herumarbeitet, ohne recht zu wissen, was er will — hoffend, während seiner Arbeit werde sich schon eine Idee einstellen? Wird es nicht so sein, daß er in seiner ziellosen Arbeit viele Stücke weggehauen, andere so verstümmelt hat, daß, wenn ihm endlich die leitende Idee aufgegangen, es viel zu spät ist?

Nicht wenige Erzieher möchten so sorglos verfahren. Im allgemeinen richten sich die Zwecke, welche sie sich setzen, nach ihrer eigenen Art zu denken. Ihre Ansichten über das, was dem Leben seinen Wert giebt, beeinflussen die Richtung ihrer Erziehungsthätigkeit. Sie beruhigen sich oft bei einem allgemeinen Gedanken, dem es an scharfer Gliederung und Ausarbeitung im einzelnen fehlt, insofern er nur nicht unbestimmter Komplex alles dessen ist, was ihnen als wünschenswert und erreichbar erscheint. Der Plan, nach dem sie handeln, beschränkt sich daher häufig auf ein paar allgemeine Maximen, deren Züge oft gar nicht oder ohne rechte Sorgfalt von ihnen erwogen worden sind und die oft nicht einmal zu einander passen. Er wird von ihnen bisweilen aus den Augen verloren, im Laufe der Erziehung teilweise geändert — der Zögling aber hat dem gegenüber seine eigenen Zwecke und Pläne. Er geht seine eigenen Wege, die denen des Erziehers oft entgegengesetzt sind. Das kann unmöglich das Richtige sein, denn dabei wird die Wirkung der Erziehung geradezu in Frage gestellt.

Die Erziehung besteht in einer langen Reihe von Thätigkeiten, die ihren Zweck nicht in sich selbst, sondern in dem Endresultat haben, auf das sie gerichtet sind. Dieses Endresultat mag sein, welches es wolle, aber das ist doch klar: das Ziel kann nur da annähernd erreicht werden, wo das Endziel mit voller Klarheit und in scharfer Bestimmtheit dem Erzieher vor der Seele steht.

Also wird sich das Nachdenken des Erziehers zuerst darauf richten, was er denn aus seinem Zögling machen wolle. Diese Frage muß ihn zuerst beschäftigen, wenn er mit ernstem Willen an die Erziehung herantritt. Wer erziehen will, muß wissen, wohin, wozu? Die erste große Frage lautet: Welches ist der höchste Zweck, das Hauptziel aller erzieherischen Thätigkeit.

2. Formulierung des höchsten Erziehungszieles. Wie aber kann der Erzieher zu dem Ziele gelangen, das mit voller Überzeugung erfaßt, seine gesamte Thätigkeit bestimmen soll? Verschiedene Wege bieten sich ihm zur Gewinnung des Zieles an:

a) *Versuch, aus dem Begriffe der Erziehung das Ziel abzuleiten.* Wendet sich der Erzieher zunächst an den Begriff der Erziehung selbst, um aus ihm die Merkmale für das Erziehungsziel zu gewinnen, so kommt er hierbei nicht weit. Allerdings bietet die Untersuchung des Begriffs der Erziehung bestimmte

thatsächliche Züge dar, wie sie in der Reflexion eines jeden vorliegen:

1. Als erstes finden wir, daß Erziehung nur bei Menschen stattfindet, was Rosenkranz in dem Satz zusammenfaßte: Der Mensch wird von Menschen für die Menschheit erzogen.

2. Wissen wir, daß die Erziehung sich nicht auf die Erwachsenen, sondern auf die Kinder erstreckt. Diese unterliegen der Fürsorge der Älteren. Wo die Kleinen sich selbst überlassen sind, findet keine Erziehung statt.

3. Wir lernen bei der Untersuchung des Erziehungsbegriffs, daß die erziehende Thätigkeit eine planmäßige, wohlgeordnete sein muß, wenn sie gelingen soll. Darum sagte Waitz: „Das Erziehen ist ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben eines anderen."

4. Der Seelenzustand des Zöglings soll sich nicht bloß während der Einwirkung des Erziehers gestalten, auch nicht trotz dieser Einwirkung und im Widerstreit damit, sondern es soll eine bleibende Gestalt im Zögling erreicht werden. Die Bildung, welche der Erziehende durch die Erziehung gewinnt, soll eine gewisse Festigkeit, eine gewisse Dauer erhalten.

Aber im Erfahrungsbegriff des Erziehers liegt keine Hinweisung darauf, welche Gestalt, welche Bildung im Zögling erreicht werden soll.

Eine populäre Antwort ist rasch bei der Hand. Das Ziel, so sagt man, ist kein anderes, als das, gute und tüchtige Menschen aus unseren Kindern zu machen.

Was ist denn aber gut und tüchtig? Das ist die Frage, die zu verschiedenen Zeiten und von verschiedenen Standpunkten aus sehr verschieden beantwortet worden ist, die deshalb zu eingehenden Untersuchungen nötigt. Vorher dürfte es aber von Interesse sein, zu hören, welche Antworten wir in der Geschichte der Erziehung finden. Es wird sich zeigen, daß sie auch in der Gegenwart fortwirken.

b) Geschichtlicher Überblick. Überblicken wir die geschichtliche Entwickelung, so können wir mit Prof. Fr. Schultze (Deutsche Erziehung) vier verschiedene Standpunkte unterscheiden:

1. Der utilitaristische Standpunkt oder der Standpunkt des egoistischen Nutzens. Der Fortschritt der Kultur beruht auf der Teilung der Arbeit. Stellt man den Begriff der Kultur in den Vordergrund, so liegt es nahe, der Erziehung die Aufgabe zuzuteilen, die Kinder so rasch als möglich für irgend ein Fach tüchtig zu machen, auf eigene Füße zu stellen und Geld zu verdienen. Dies ist der praktische Standpunkt, den nicht wenige Eltern einnehmen. Er spitzt sich dahin zu, die Kinder sind für das Leben zu erziehen, ihre Anpassungsfähigkeit an die Wirklichkeit ist möglichst zu erhöhen. Das war der Standpunkt Lockes und Basedows, es ist der Standpunkt Herbert Spencers, von anderen zu schweigen. Dieser Standpunkt enthält unzweifelhaft etwas Richtiges. Unsere Kinder sind auch für den Zweck der Brauchbarkeit, des guten Aus- und Durchkommens im Leben vorzubereiten. Aber sollte es der Hauptzweck sein? Kann es der einzige sein? Wer das Leben aus höheren Gesichtspunkten auffaßt, kann sich mit solcher Auffassung nicht befreunden. Denn es ist doch ein ganz materieller Zweck, mehr auf eine gute leibliche Ernährung, denn auf ein höheres Ziel gerichtet. Es wächst auf dem Boden der Gewinnsucht. Reich werden, heißt es hier und durch Reichtum zum Genuß. Wer dieses Ziel rasch erreichen will, darf nicht Rücksicht auf andere nehmen, sondern schlaueste Berechnung walten lassen als Ausfluß seiner Selbstsucht. Von diesem Standpunkt aus müßte die Hauptaufgabe dahin formuliert werden: Entwickelung der Selbstsucht.

2. Wenn die utilitaristische Pädagogik auf das Diesseits gerichtet ist, so sucht der kirchlich-religiöse Standpunkt das Ziel in einem himmlischen Jenseits. Hauptzweck der Erziehung ist es, den Menschen weniger für sein jetziges, als für sein künftiges Leben auszurüsten. Als vorzügliches Mittel hierzu dient die Religion. Dies war der Standpunkt Aug. H. Franckes und Palmers. Niemand wird den berechtigten Kern dieses Standpunktes leugnen wollen, falls es sich hierbei nur um die Religion, nicht um Theologie, nur um Gesinnung, nicht um Unterwerfung unter ein dogmatisches Bekenntnis, nur um sittliche Wiedergeburt, nicht um kirchliche Beherrschung handelt. Aber es liegt die Gefahr nahe, daß dieser Standpunkt in eine einseitige kirchliche Orthodoxie ausartet. Dann ist dieser Standpunkt geeignet, weltentfremdete Schwärmer zu erziehen, menschenfeindliche Fanatiker, die jeder selbständigen individuellen Entwickelung entgegentreten, jede religiöse und politische Freiheit unterdrücken, Wissenschaft und Kunst bekämpfen. Dies war der Standpunkt der mittelalterlichen Kirche, der durch die Reformation gebrochen wurde, aber immerfort sich wieder Geltung zu verschaffen sucht. Er

kann nicht der maßgebende Standpunkt sein, weil bei ihm eine Reihe von berechtigten Interessen-Sphären zu kurz kommen und das menschliche Leben eine einseitige Färbung erhält. Einleben in ein kirchliches System kann nicht das Hauptziel sein.

3. Aber darum kann auch nicht eine rein politische Erziehung das Ideal sein. Verwirklicht war es bei den Spartanern. Plato hat in seiner Staatslehre diesen Standpunkt theoretisch bis zu den äußersten Folgerungen dargelegt und Zeiten politischen Niedergangs haben in einem Volke immer wieder diese Gedanken hervorgehoben. (S. Art. Fichte.) Aber diese rein politische Erziehung unterdrückt und erstickt im Menschen alles, was mit dem Staatszweck nicht in Übereinstimmung steht, sowie die Kirche alles abweist, was nicht zu den kirchlichen Interessen stimmt. Der richtige Kern in dieser Auffassung liegt in der Forderung, die Zöglinge für den späteren bürgerlichen Beruf vorzubereiten und das staatliche Bewußtsein stärker, als seither es geschehen, zu entwickeln. Gleichwohl darf der Staat nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel für seine Bürger angesehen werden, die nicht ausschließlich öffentliche, sondern ja auch private Personen sind mit dem Rechte freier individueller Entwickelung und freier individueller Überzeugung.

In der kirchlichen wie in der politischen Pädagogik herrscht nicht das rein menschliche Interesse des Individuums, sondern der Zweck eines andern, dem sich der einzelne als Mittel zu unterwerfen hat. Damit ist das Bedenkliche beider Auffassungen gekennzeichnet.

4. Der richtige Standpunkt ergiebt sich, wenn wir uns an die Familien wenden und fragen: Warum erziehen Vater und Mutter ihre Kinder. Wo das rein menschliche Interesse vorherrscht, wird die Antwort lauten: Weder um des Staates, noch um der Kirche, sondern um der Kinder selbst willen, aus Liebe zu ihnen, um ihres eigenen Wertes willen. Hier ist also das rein menschliche Interesse, das die Eltern an den Kindern nehmen, das Maßgebende. Hier tritt die natürliche Grundwurzel aller erziehenden Thätigkeit zutage: Das Kind soll in erster Linie um seiner selbst willen, aus rein menschlich-natürlichen Gründen erzogen werden. Dieses Streben nach rein menschlicher Erziehung tritt uns geschichtlich in vier Formen entgegen: a) als humanistische Erziehung, b) als realistische, c) als ästhetische und d) als moralische.

a) Der humanistische Standpunkt geht davon aus, daß der Gipfelpunkt menschlicher Bildung im klassischen Altertum hervortrete und daß der entwickelte Mensch der hellenischen Welt das eigentliche Musterbild des Menschen und damit Ziel und Vorbild aller Erziehung sei. Darum humanistische Bildung, die den Zögling mit antikem Geist erfüllt; darum das Studium der alten Schriftsteller, der antiken Sprachen der hauptsächliche Gegenstand des humanistischen Unterrichts. Aber diese humanistische Pädagogik ist dem jetzigen Kulturstandpunkt gegenüber zu einseitig und zu engherzig, weil sie zwei wichtigen Seiten unserer heutigen Kultur nicht gerecht wird. Diese setzt sich aus 3 Bestandteilen zusammen: 1. die älteste und grundlegende Schicht ist der aus dem klassischen Altertum zu uns sprechende Geist. Wissenschaft und Kunst ist durch ihn noch heute stark beeinflußt. Die idealen Elemente, die er mit sich führt, durchdringen noch heutigen Tags unser Leben; darum wird ein Teil der Nation die Aufgabe auf sich nehmen müssen, den Zusammenhang mit diesem Geiste aufrecht zu erhalten. Aber maßgebend kann das klassische Altertum nicht mehr sein, denn weit mächtiger erweist sich 2. der Geist des Christentums, der an sittlichem Wert den antik-heidnischen Geist überragt und die eigentliche Grundlage für die Gestaltung der sittlichen Verhältnisse unserer Lebensführung bildet. Als 3. und jüngste Schicht aber tritt hinzu der realistische Geist der modernen Naturwissenschaft und Technik mit seinen großartigen Errungenschaften, mit den vielfachen Umwälzungen auf dem wirtschaftlichen Gebiet, den Verkehrserleichterungen und allen den Einrichtungen, in denen die Herrschaft des Menschen über die Natur ins Ungemessene vergrößert erscheint.

Aus diesen 3 Elementen setzt sich die moderne Bildung in Deutschland zusammen. Einseitig und darum ungenügend muß jede pädagogische Richtung genannt werden, die nur eines dieser Elemente anerkennt und die anderen gering schätzt, die, nur eines als Hauptziel erziehender Thätigkeit betrachten will.

2. Deshalb ist auch die realistische Pädagogik in ihrer Einseitigkeit zu verwerfen, so gut wie die humanistische, da der Realismus in seiner Ausschließlichkeit den ästhetisch verfeinerten Geist des klassischen Altertums, den sittlichbildenden Einfluß des Christentums unterschätzt. Aus dieser Geringschätzung versinken die Vertreter dieses Standpunktes häufig in theoreti-

schen und ethischen Materialismus. Sie halten sich an das Nützliche und stellen sich damit auf den utilitaristischen Standpunkt. Dieser Standpunkt ist zwar weit verbreitet seit dem Aufschwung der Naturwissenschaften, aber in seiner Einseitigkeit verfehlt.

3. Gänzlich verschieden von diesem realistischen Standpunkt ist der ästhetisch-künstlerische, wie er z. B. in dem seiner Zeit oft genannten Rembrandt-Buch hervortritt. Die Konsequenz dieses Standpunktes ist, daß als höchstes Musterbild aller Erziehung das künstlerische Genie angesehen wird. Dieses als das einzig und unvergleichlich Wertvolle giebt sich seine Gesetze selbst und braucht sich daher vor keinem anderen ihm fremden Sittengesetz zu beugen. Die Überschätzung des ästhetischen Momentes pflegt oft eine Geringschätzung des ethischen mit sich zu führen. Deshalb kann, so wertvoll der ästhetische Gesichtspunkt für die Erziehung ist — aus ihm doch niemals das Hauptziel entnommen werden.

4. Endlich wäre der moralische Standpunkt zu nennen, dessen Ziel darin gipfelt, die Zöglinge zu tüchtigen sittlichen Charakteren heranzubilden. (S. Art. Charakter und Charakterbildung.) Zu den Vertretern dieser Richtung gehören keine Geringeren als Kant und Herbart. Daß sie auf dem rechten Weg waren, wird unsere weitere Darlegung zu erweisen suchen.

c) **Formale Erziehungsziele.** Allen diesen Standpunkten, die uns die Geschichte der Erziehung aufzeigt, ist, so verschieden ihr Wert im einzelnen sein mag, doch ein Vorzug eigen, daß sie das Erziehungsziel inhaltlich zu bestimmen versuchen. Daneben finden wir reine formale Ziele, die zwar bestechend klingen, aber bei näherem Hinsehen einer bestimmten Antwort aus dem Wege gehen. So hat z. B. eine Formel das Gewissen vieler beruhigt. Sie lautet: Das Hauptziel aller Erziehung sei die harmonische Ausbildung aller Kräfte des Menschen. Bei Licht besehen ist das aber genau so eine Phrase wie die: Vervollkommne dich; erziehe das Kind so, daß es besser wird, als sein Erzieher; erziehe dein Kind zur Selbständigkeit u. s. w. Solche Ziele formaler Natur fördern uns nicht. Sie sagen z. B. nicht, von welcher Art die Selbständigkeit sein soll, welchen Inhalt sie haben, welche Richtungen sie einschlagen wird. Denn der selbständig gewordene Zögling kann seine Freiheit ja ebenso zum Guten gebrauchen, als er sie zum Bösen mißbrauchen kann.

d) **Kombination verschiedener Gesichtspunkte.** Soll der Erziehungszweck wirklich seine Bestimmung erreichen, so muß er vor allen Dingen sachlicher Art sein, er muß eine Bestimmung enthalten über den Inhalt der geistigen Ausbildung. Nun haben wir unter b) Bestimmungen kennen gelernt, welche diese Bedingung erfüllen. Wie aber nun, wenn dem Erzieher mehrere Erziehungszwecke, welche die Geschichte ihm vorlegen kann, als gleichwertig und gleichberechtigt erschienen? Vielleicht möchte er sich damit helfen, daß er diese mehreren kombiniert und daß er so zu einer Vielheit von Erziehungszwecken gelangt, die miteinander verbunden seine Thätigkeit bestimmen sollten. Erscheint dies nicht als ein glücklicher Ausweg, daß man den verschiedenen Standpunkten dadurch gerecht zu werden sucht, daß man nach dem berühmten Rezept: Prüfet alles und behaltet das Beste — aus den verschiedenen Richtungen das Richtige auswählt und dann zusammenstellt: Also aus der theologischen Sphäre die Richtung auf das Religiöse; von Rousseau den Sinn für das Natürliche, Ungekünstelte; von Locke und Basedow die Rücksicht auf die Gewandtheit, in der menschlichen Gesellschaft als brauchbares Glied sich bewegen und mitthun zu können; von Pestalozzi und den Humanisten die Erweiterung des Blicks, so daß der Zögling dereinst mit Terenz sagen könne: nihil humani a me alienum puto.

Allerdings dürfte eine derartige Aneinanderreihung vielmehr einem Aggregat, einem ungeordneten Haufen zufällig sich treffender Gedanken gleichen, als einem wohlgegliederten System richtig abgeleiteter Begriffe, die durch ein inneres Band zusammengehalten einem obersten, die Herrschaft führenden Zwecke sich unterordnen.

e) **Einheit oder Vielheit der Erziehungszwecke.** Zu einem solchen obersten Gesichtspunkt aber muß die Theorie durchdringen, weil Einheit des Plans ohne Einheit des Zwecks undenkbar ist. Allein durch die übergreifende Macht der leitenden Idee wird die Einheit des pädagogischen Denkens und Handelns verbürgt und das Bedürfnis nach Einheit befriedigt. Denn Einheit des Plans ist ohne Einheit des Zwecks undenkbar. Nur da, wo die Idee des Plans als ein System von Kräften erscheint, die Jahre hindurch immer einerlei Zweck verfolgen, ist Hoffnung auf Erfolg vorhanden. Soll es möglich sein, das Geschäft der Pädagogik durchgehends als

ein einziges, geschlossenes Ganzes richtig zu durchdenken, so muß es möglich sein, die Aufgabe der Erziehung als eine einzige aufzufassen. So selbstverständlich es ist, daß bei der Zusammengesetztheit der Erziehungsarbeit eine Vielheit von Zwecken hervortrete, so notwendig ist es zugleich, daß sich die Vielheit der Zwecke, wie sie die Erfahrung bietet, einem obersten Erziehungszweck unterordne, welcher als höchster und als herrschender für die Erziehung erscheint. Durch seine übergreifende Macht wird dem Erzieher die Freiheit gewährt, sich den Einflüsterungen der Erfahrung und einiger Theorieen zum Trotz einer konzentrierten Thätigkeit und Wirksamkeit mit ungebrochener Kraft hingeben zu können. Alle einzelnen Erziehungsthätigkeiten müssen in einem einzigen Gedanken ihren Träger und Mittelpunkt finden, der sie alle beherrschen soll; kein Erziehungsmittel darf isoliert als solches etwas gelten, sondern es erhält seinen Wert und seine Bedeutung durch die bestimmte Beziehung, in die es zu allen übrigen und zum obersten Zweck der Erziehung tritt. In der Erziehung kann nicht von Haupt- und Nebenzwecken, die einander gegenseitige Zugeständnisse zu machen hätten, sondern nur von einem höchsten Zweck die Rede sein, der sich in ein System von untergeordneten Zwecken gliedert, die wiederum so ineinander greifen, daß sie die notwendigen Mittelglieder zur Erreichung jenes bilden. Mit der Einheit des Eziehungszweckes verhält es sich ähnlich wie mit der Handlung eines Dramas und überhaupt eines Kunstwerkes. Sowie im Drama alles über Thun und Treiben der verschiedenen Personen von einer Handlung abhängig gemacht und dadurch wesentlich für zusammenhängende Motivierung gesorgt wird, so müssen auch alle übrigen Arbeiten des Erziehens der einen Hauptarbeit untergeordnet und hierdurch für ein zusammenhängendes pädagogisches Handeln gesorgt werden. Wie Einheit der Handlung für das Drama, so ist die Einheit des Zweckes für die Erziehung eine unverletzliche Regel. (Vogt, s. Litteratur.)

3. **Beziehung zur Ethik.** Aber woher sollen wir diesen einheitlichen Zweck nehmen, da er weder durch den Begriff der Erziehung noch durch die Geschichte der Erziehung, die die verschiedenartigsten Formulierungen aufweist, gegeben ist? Der Gedanke liegt nahe, daß wir an diejenige Wissenschaft uns wenden, die als praktische Philosophie uns über das Ziel alles Menschenlebens Aufschluß geben will. Wenn wir erfahren haben, worin der wahre Wert des Menschenlebens besteht, dann werden wir wohl damit auch die Fingerzeige erhalten für das Ziel aller erziehenden Thätigkeit. Freilich wird sofort eingewendet, es giebt ja kein von allen anerkanntes ethisches System, folglich kann von hier aus auch kein allgemein giltiges Ziel für die Erziehung gefunden werden. Da jede inhaltliche Formel über den letzten Endzweck des Lebens sich als historisch bedingt erwiesen, kein ethisches System allgemeine Anerkennung habe erringen können, so müßte der Erzieher auf die Hilfe der Ethik verzichten.

Aber so liegt die Sache für den Erzieher nicht. Er geht von dem Glauben an die sittliche Vervollkommnung des Menschengeschlechts aus. Ohne diesen Glauben ist seiner Thätigkeit von vornherein der Boden entzogen. Seine Aufgabe ist, unter den vorhandenen ethischen Systemen dasjenige zu wählen, das dem Erzieher die kräftigste Hilfe darzubieten vermag. Auch wählt er ja nicht nur für sich, sondern er ist der Gesamtheit verantwortlich. Seine Verantwortung ist groß, da von dem gewählten Ziel der Geist der Beeinflussung auf die Jugend abhängt. Nur die Ethik wird er annehmen können, die die sittlichen Kräfte anzuspannen vermag, die ein Ideal zeichnet, dem man nachstreben, das man verwirklichen kann.

Der deutsche Erzieher hat ein leuchtendes Vorbild hierin in Kant. Kant verwarf jede Rücksicht auf unser Glück und forderte, man solle das Gute nur aus Pflicht thun; ja er pries diejenigen Folgen, die uns Unlust bereiten, als besonders moralisch.

Er traf das Richtige, indem er die Gesinnung betonte und das höchste Gut nicht eudämonistisch in irgend einer Sache, sondern in der ihren eigenen Lohn enthaltenden vernunftgemäßen Tugend fand. Ihm ruht die Ethik auf der autonomen Menschenvernunft, die sich unsrer Sinnlichkeit gegenüber als kategorischer Imperativ geltend macht. Dadurch, daß Kant einen so hohen Standpunkt in der Ethik einnahm, ward er Reformator des deutschen Volksgeistes und ist so Luther an die Seite zu stellen, insofern er auch die Reinigung und sittliche Läuterung unseres Volks bezweckte. Kants Zeitgenossen berichten einmütig von dem ungeheuren Einfluß und Eindruck seiner Schriften. Nach langer Verdumpfung durchzitterte die Gemüter der frische Hauch einer sittlichen Begeisterung und die unbestechliche Strenge, mit welcher Kant die Forderung des Sittengesetzes gegen-

über allen Schlangenwendungen der Selbstsucht, der Gemeinheit, der inneren Unehrlichkeit in schlichter und klarer Sprache geltend machte, weckte er das sittliche Bewußtsein des Zeitalters und bot den Gesinnungen einen inneren Haltepunkt dar. Seinen sittlichen Reformen verdankte der Preußische Staat seinen Aufschwung; ohne den Rigorismus der Kantschen Sittenlehre ist — um nur eins hervorzuheben — die Hingebung eines unbestechlichen, sich ganz dem Dienste des Staates auch bei kärglichem Einkommen wirkenden Beamtenstandes undenkbar. Es ist eine geradezu wunderbare Erscheinung und gereicht Kant zum höchsten Verdienst, daß er inmitten einer Zeit, wo man mit wenigen Ausnahmen kein anderes Streben kannte als das naturae convenienter vivere und suum utile quaerere — die absolute Schönheit und den unbedingten Wert des Guten so klar erkannte, mit so vernehmbarer und entschiedener Stimme verkündete. Wie Sokrates den Sophisten, den falschen Moralpredigern seiner Zeit, entgegentrat, so entlarvte Kant jede Art heuchlerischer Sittlichkeit, die oftmals unter dem Schein von Frömmigkeit doch kein anderes Ziel erstrebt, als die eigenen Begierden zu befriedigen, der Selbstliebe zu schmeicheln. Er verurteilte und brandmarkte jede Art von Nützlichkeitslehre innerhalb der Ethik so schneidend, so eingreifend, daß lange Zeit kein Philosoph es offen wagte, den Eudämonismus wieder als Prinzip seiner Sittenlehre aufzustellen. Niemals vor Kant war der löbliche Wille, das redliche Streben an sich in solcher Bestimmtheit als das allein Gute, das allein Würdige hingestellt worden. Er that dies bekanntlich in seinem berühmten Ausspruch: „Es ist überall nichts in der Welt, ja überhaupt auch außer derselben zu denken möglich, was ohne Einschränkung könnte für gut gehalten werden, als allein ein guter Wille.“ Selbst Männer wie Sokrates und Platon, die ein richtiges sittliches Bewußtsein besaßen, hatten sich nicht erheben können zu einer Betrachtung und Beurteilung des Wollens nur an sich, ohne Bezug zu irgendwelchem Objekt. Ja selbst das Christentum, das seiner innersten Natur den Wert des Menschen in solcher Gesinnung sucht, hatte sich nicht rein halten können von eudämonistischen Zusätzen, und die christliche Kirche war nach und nach ganz in Eudämonismus versunken. Die evangelische Lehre drängt wieder, ohne irgend einen Umweg zu nehmen, auf die Gesinnung, auf den Willen; sie sucht das Gute nicht, wie die alte Welt in Werken und Thaten, in dem, was heraustritt in der Erscheinung — sondern tiefer, in der Reinigkeit und Heiligkeit des Herzens. Eine notwendige Reaktion; denn in der christlichen Gemeinschaft fand ein allmähliches Abgleiten in den Eudämonismus statt und mit der wachsenden Ausartung der katholischen Kirche machte sich derselbe unter dem Deckmantel des religiösen Mysteriums in so roher und unsittlicher Form geltend, als irgend wo anders. Wie das jüdische Gebot sagte: Du sollst Vater und Mutter ehren, damit es dir wohl gehe — so sucht die Kirche durch die Motive des Lohnes und der Strafe die Kräfte zu ersetzen, welche auf dem sittlichen Gebiete doch allein den Ideen gebührt.

Den Blick hierfür hat Kant uns geöffnet. Durch die thatkräftige Besiegung der Nützlichkeitslehre reiht er sich den großen Wohlthätern des Menschengeschlechts an. Er hat klar gezeigt, daß der Eudämonismus — in welcher Gestalt er auch auftreten mag — große Gefahren in sich birgt. Es liegt daher der Gedanke nahe, daß jedes ethische System, welches versteckt oder offen denselben vertritt, für die Erziehung absolut unbrauchbar ist. Ist doch mit dem Eudämonismus ein platter Utilitarismus verbunden, der mit souveräner Verachtung alles verurteilt, was nicht unmittelbar anwendbar und nützlich erscheint. Dadurch wird aber die Gefahr heraufbeschworen, daß nach und nach alle idealen Bestrebungen in den Hintergrund gedrängt werden, daß eine allgemeine Erschlaffung eintritt, welche die Gesellschaft wie den einzelnen unfähig macht zu jeder höheren Begeisterung, die jede Möglichkeit abschneidet zur Bildung reiner und sittlicher Charaktere, die den Blick für die Ideale des Schönen und Guten vollständig trübt.

So darf es für den Erzieher nicht zweifelhaft sein, daß, falls er nur ein ideales Ziel sich vorstecken will, dem er nachzustreben denkt, er sich nur an eine Ethik wenden kann, die nicht den Wert des sittlichen Strebens in dem Gegenstand sucht, auf den es gerichtet ist, sondern in der Form des Strebens und der Gesinnung, in dem Wollen selbst. Dieser ideale Standpunkt erscheint nun in reiner Weise ausgeprägt in dem ethischen System Herbarts, welches als Lehre von den ethischen Ideen auf der von Kant gewonnenen Grundlage aufgebaut ist. In dieser Ethik ist für eine relative Wertschätzung, d. i. für eine Wertschätzung, die den Willen schätzt um irgend einer ver-

hofften Wirkung, um eines Erfolges willen, kein Platz mehr vorhanden. Selbst die Gegner der Herbartischen Ethik erkennen willig ihre Größe an. Denn eine Ethik, so sagen Gegner, welche unternommen ist mit reiner Hingebung an die Natur ihrer Probleme, welche das sittlich Schöne als das Höchste und Erhabenste, als das Edelste nnd Zarteste aufstellt; eine Ethik, die wie die Platonische, nicht begreifen kann, wie vor dieser Schönheit jemand stehen kann ohne tiefere Regung und Bewegung; welche es für selbstverständlich hält, daß ihm alle zufallen mit absolutem Beifall — eine solche Ethik wird über alle Differenzen der Darstellung und über alle Divergenzen der Grundanschauungen wahrhaft ethische Geister immer anziehen und sich verbinden. Dabei ist sie durchaus realistisch, sofern sie an das Gegebene sich anschließt, nämlich an die Werturteile. Wie lange die Menschheit gebraucht hat, um sittlich urteilen zu können, wissen wir nicht. Daß sie aber seit geraumer Zeit urteilt, wissen wir. Auch beim Kind regen sich die Werturteile schon sehr frühzeitig. Aus diesen Urteilen erfährt der Mensch, was er thun soll, während das Dunkel, das über die Erkenntnis seines Wesens ausgebreitet ist, ihn sein Lebtag begleitet. Daß die Urteile verschieden lauten, ist bekannt. Die Ethik hat genug gethan, wenn sie die in der Erfahrung gegebenen Urteile auf bestimmte Gruppen oder Elementar-Urteile zurückführt, die Notwendigkeit des Zusammenhangs zwischen den einzelnen Teilen der Elementar-Urteile darlegt und hier mehr auf das Weisen, als das Beweisen ausgeht. Sie wird volle Befriedigung gewähren, wenn es ihr gelingt, auf logisch-synthetischem Weg aus dem Fortgang von gedachten Willensverhältnissen urteilsmäßig zu Musterbildern des sittlichen Werts zu gelangen und von da zur Bestimmung des höchsten Zwecks des geistigen Lebens als einer Realisierung der ethischen Ideen hinzuführen.

Wegen des idealen Charakters wird sie vor allem auf die Erzieher Anziehungskraft ausüben. Und sie wird auch die Erzieher nicht im Stich lassen, wenn es sich nun handelt um die Zeichnung eines sittlichen Ideals, das als oberstes Erziehungsziel dem Erzieher vorschweben, das in die Zöglinge hineinzubilden seine höchste Aufgabe sein muß. Hält man sich nur an die in der menschlichen Natur gegebenen Verhältnisse, so kommt man nicht weiter, als daß man sagt, dieselben sollten die reichste, schönste und vollkommenste Entfaltung erreichen. Die Aufgabe ist zu allgemein und zu niedrig gefaßt. Die Abhängigkeit der ethischen Betrachtung von der psychologischen darf nicht so weit gehen, denn sonst liegt die Gefahr nahe, daß über die in der menschlichen Natur liegenden Verhältnisse gar nicht hinausgegangen wird. Hierbei ist kein Fortschritt möglich! Letzterer findet nur da statt, wo ein Ideal aufgestellt wird — allerdings nicht jenseit des menschlichen Könnens und Strebens, kein weltüberfliegendes, aber doch so hoch, daß dem Fortschreiten in sittlicher Beziehung für den einzelnen, wie für die Gesamtheit eine unendliche Laufbahn eröffnet ist, auf welcher es immer weiter voran, das eine Volk schneller und zielbewußter vorgeht, als das andere. Nicht ohne große Anstrengung, nicht ohne Selbstverleugnung, nicht ohne harte Arbeit an sich. Das ethische Ideal ist unabhängig von der psychologischen Erkenntnis, wenn schon letztere nicht entbehrt werden kann. Es darf nur nicht heißen: So wie die menschliche Natur nun einmal ist, so soll sie sich entfalten, wenn auch viel mangelhaftes bleibt. Nein, der menschlichen Natur gegenüber soll ein hohes Ziel aufgesteckt werden, das allgemein anerkannt die Kräfte aller anspornt, die Trägen mit sich fortreißt, die Nation selbst immer in aufsteigender Linie erhält. Die Ethik hat dieses Ideal auszumalen, dem sich möglichst anzunähern die Aufgabe des einzelnen wie der Gesamtheit bleibt.

Nicht Kenntnisse, nicht Güter, nicht äußere Werke sind an sich gut, sondern nur ein guter Wille. Und dieser Wille muß der eigne Wille der Person sein, hervorgegangen aus der Einsicht in die absolut bindende Giltigkeit der sittlichen Idealbilder. Die Herbartische Ethik entwirft deren 5: Idee der inneren Freiheit, Idee der Vollkommenheit, Idee des Wohlwollens, Idee des Rechts, Idee der Billigkeit oder der Vergeltung. Die Idee der inneren Freiheit bedeutet die Übereinstimmung des Wollens mit der praktischen Einsicht. Dieser muß der Einzelwille genau entsprechen und ausführen, was jene vorbildet. Die Idee der Vollkommenheit fordert die Vielseitigkeit, Stärke und Konzentration, den Fortschritt des Willens. Die Idee des Wohlwollens äußert sich in der uneigennützigen Hingabe an fremdes Wohl. Die Idee des Rechts gipfelt in der Forderung, den Streit zu vermeiden. Die Idee der Vergeltung endlich geht auf die billige Ausgleichung zwischen Wohl und Wehe unter den Menschen.

Diese Ideen, verbunden in der Einheit des Bewußtseins, machen in ihrer Gesamtheit das Ideal der Persönlichkeit aus. Letzteres setzt sich also zusammen aus einer Anzahl von Musterbildern des Willens. Diese besitzen einen absoluten, von allem Begehren unabhängigen Wert. Treten sie in einem Menschen nicht bloß vereinzelt hervor, sondern durchdringen sie alle Geistes- und Gemütszustände, beherrschen sie die leitenden Grundsätze, und die davon ausgehenden Bewegungen, dann ist das Ideal der Persönlichkeit in ihm verkörpert. An jeder Äußerung ist dann derselbe Mensch zu erkennen, in allen Lagen des Lebens erscheint er als derselbe charaktervolle Mensch. Wo eine solche beharrliche Übereinstimmung der Person mit der Gesamtheit der ethischen Ideen stattfindet, da sprechen wir von Charakterstärke der Sittlichkeit. Wenn das Geistesleben des Menschen sich zu einer charaktervollen Persönlichkeit ausgestaltet, in der das Vernünftige, Edle, Schöne und Sittliche — überhaupt die logische, ästhetische und sittliche Wirksamkeit über die bloß mechanischen Vorgänge in der Seele des Menschen triumphiert, da offenbart sich die bedeutsamste und höchste Stufe menschlicher Bildsamkeit.

Haben Kant und Herbart recht, daß der Wille das eigentliche Objekt aller ethischen Wertschätzung bildet, so geht daraus mit unabweisbarer Gewißheit hervor, daß die Bildung des sittlichen Willens als oberster Erziehungszweck angesehen werden muß. Stellt man als Ziel die Bildung eines konstanten guten Willens im Zögling auf, so besitzt man darin unbestreitbar ein absolutes wertvolles Ziel für die Erziehung. Und dieses Ziel wird uns durch die idealistische Ethik gesteckt, welche den höchsten, allgemeingiltigen und notwendigen Zweck für menschliche Wesen überhaupt aufstellt. Und so giebt sie in der Frage nach der Bestimmung des Zöglings auch den höchsten Gesichtspunkt für die philosophische Pädagogik ab. Hatten wir aus dem Erfahrungsbegriff des Erziehers festgestellt, daß eine bleibende Gestalt im Innern des Zöglings geschaffen werden mußte, so wissen wir nun mit Hilfe der Ethik, welcher Art diese geistige Gestalt sein soll. Wir können nun an die Spitze den Satz stellen: Der Erzieher hat seinen Zögling so zu bilden, daß seine künftige Persönlichkeit dem Ideal der menschlichen Persönlichkeit entspricht.

Das Ideal der menschlichen Persönlichkeit hat er sich vor die Seele zu führen, ähnlich wie der Künstler, nur in mehr phantasierender Weise, das Ideal in seiner Seele schaut, ehe er an die Verwirklichung desselben geht. Dasselbe mag bei dieser Umsetzung in die Welt des Thatsächlichen oft hinter seinen Wünschen und Erwartungen zurückbleiben; dem idealen Bild bleibt sein Wert dadurch unbenommen. Steht es nur in lebhaften Farben vor dem Geiste des Erziehers, so strömt trotz aller mißlungenen Versuche, trotz aller Enttäuschungen, die bei dem Wettstreit von Ideal und Wirklichkeit nicht ausbleiben, fortwährend ein wunderbarer Glanz von ihm aus, das den Erzieher immer mit neuer Wärme und mit neuem Mut erfüllt. Setzt er alles daran, die Sittlichkeit eine belebende und beseelende Kraft im Innern des Zöglings werden zu lassen, wie sie sich darstellt in dem Umkreis der ethisch-praktischen Ideen, dann erhebt er sich zur idealen Auffassung seines Berufes; dann kann er sich sicher fühlen im Besitz eines absolut wertvollen und notwendigen Zieles, dem sich alle möglichen Zwecke, die der Zögling sich etwa dereinst als Erwachsener stellen könne, unterordnen müssen.

Das Ziel der sittlichen Bildung ist nichts geringeres, als daß die Ideen des Rechten und Guten in aller ihrer Schärfe und Reinheit die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme mit Hintansetzung aller möglichen Zwecke. Das Ziel des Erziehers erscheint aber da erreicht, wo die Persönlichkeit ununterbrochen darauf bedacht ist, ihr thatsächliches Wollen dem idealen Wollen entsprechend zu gestalten — wo sie ununterbrochen fragt, ob sie all ihr Wollen bloß aus Liebe zur Sittlichkeit nach den Ideen gestaltet, und ob sie immer soviel Sittliches gewollt und gethan habe, als die Ideen geboten oder zuließen. Die sittliche Reinheit des Willens, die Lauterkeit unserer Gesinnung, daß wir unter allen Umständen unentwegt das Gute wollen, das ist allein das schlechthin Achtungswerte.

Die Frage nach der Einheit des Erziehungszwecks dürfte somit beantwortet sein im Hinweis auf das Ideal menschlicher Persönlichkeit, das im Zögling erreicht werden soll.

Die Erziehung hat es mit der Ausbildung der Persönlichkeit zu thun, sie braucht darum eine Ethik, die in der Lehre von der sittlichen Persönlichkeit gipfelt. Diese hat das Prinzip des guten Handelns nicht als ein äußerliches

Gesetz außer sich, sondern als ihr eigenes Wesen in sich. Der Wille hat damit seine vollkommene Freiheit erlangt, indem er in sich gebunden gar nicht anders kann, als seine eigne ihm zur zweiten Natur gewordene Sittlichkeit zu bethätigen. Nicht die äußerlich bedingten Handlungen, sondern die fortwährende innerliche That der Zuwendung zu dem Prinzip alles Guten ist das wahrhaft Sittliche. Die einzelnen Handlungen in der Außenwelt sind nur der selbstverständliche Ausdruck dieses inneren Lebensprinzipes. Damit hat der Wille seine höchste Form erreicht; jede seiner Äußerungen ist der Ausdruck des vernünftigen Gesamtwollens; er wählt nicht mehr unter Möglichkeiten, sondern er verfolgt mitten unter den verwirrenden Widersprüchen des Lebens seinen sichern Gang.

Die sittliche Persönlichkeit aber ist nie vollendet, sondern sie wird. In dieser Endlichkeit erscheint der Wille immer nur in der Entwickelung zu einem absoluten Standpunkt. Der letzte Zweck alles Geschehens wird in der Herausbildung der sittlichen Persönlichkeit gesehen.

Damit ist ein ideales Ziel gegeben. Weshalb wir da sind, — dies vermag kein Sterblicher uns zu sagen. Da wir aber nun einmal da sind, wollen wir es versuchen, unserm Dasein einen Sinn zu geben, dadurch daß wir immer höhere Stufen erklimmen in der Erkenntnis der Sittlichkeit. Dies geschieht, indem wir uns ein Ziel vorstecken, das durch die Lehre von den sittlichen Ideen in klaren und deutlich erkennbaren Umrissen gegeben wird.

Und nicht bloß dies. Ein Ziel, das in der Hervorrufung und Festlegung sittlicher Ideen im Zögling gipfelt, giebt auch die besten Hinweise für den Weg, auf dem es zu erreichen ist. Wert-Urteile bringt jedes Kind in die Schule mit. Ob sie aber die rechten sind? Ob sie alle in der nötigen Schärfe vernommen werden? Ob sie die führende Rolle im Geistesleben des Zöglings haben? In diesen und ähnlichen Fragen erblickt der Erzieher die Aufgabe, die Werturteile der Schüler zu bilden und aus ihnen feste Maßstäbe zu entwickeln, deren Herrschaft den sittlichen Charakter begründet. (S. Charakter.)

Unser Ziel der Erziehung lautet demnach so: Die Erziehung soll den Menschen zu einer sittlichen Persönlichkeit heranbilden und ihn damit ausrüsten für die großen Lebensgemeinschaften, in denen er zu wirken berufen ist, deren Unvollkommenheiten entgegenzutreten er Kraft und Freiheit besitzen soll.

4. Individualer und sozialer Charakter unseres Erziehungszieles. Unser Erziehungsziel ist ebenso individualer wie sozialer Natur.

Fragen wir, ob wir durch den einzelnen auf die Gesellschaft wirken wollen oder nicht, so ist die Antwort nicht zweifelhaft: Der einzelne ist Glied der Gesellschaft. Im Gemeinschaftsleben sind wir geworden und gewachsen. Ihm fühlen wir uns verpflichtet. Ihm zu dienen — darin liegt der Wert unseres Daseins. Im Wechselverkehr mit dem Ganzen, empfangend und gebunden, finden wir erst Befriedigung und Förderung. Keiner ist sittlich für sich allein. In der klösterlichen Weltflucht kann zwar die Tugend blühen — aber sie ist eine begrabene. Der Wert der Persönlichkeit wird geschätzt nach dem, wie sie sich im Gemeinschaftsleben bethätigt. Es ist geradezu ein Widersinn, ein Individuum losgelöst von der Gesamtheit erziehen zu wollen. Seit Rousseau hat es auch niemand wieder unternommen, diesen Gedanken zu vertreten.

Unsere Pädagogik nimmt zwar auch als Grundverhältnis das binäre Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling an, aber damit ist weder eine soziale noch eine geschichtliche Isolierung ausgesprochen. Die Individual-Pädagogik bildet die Grundlage für die Sozial-Pädagogik, sowie die Individual-Ethik zur Sozial-Ethik erweitert und die Individual-Psychologie in der Völkerpsychologie ihre Ergänzung findet. Soll die Gesellschaft allmählich zu einem ethischen Organismus werden, so müssen zuerst die Individuen sittlich ausgebildet werden. Mit der Sorge für das Heil des Einzelnen verbindet sich die Sorge für den Einzelnen als Mitglied der Gesellschaft. Alle pädagogischen Bemühungen gehen in unmittelbarer Weise auf das Individuum, in mittelbarer auf die Gesellschaft. Das Ziel dieser Bemühungen giebt die Ethik an, die zunächst als Individual-Ethik das Ideal der menschlichen Persönlichkeit zeichnet, sodann als Sozial-Ethik das Idealbild der menschlichen Gesellschaft vorführt, das nicht verwirklicht werden kann, wenn nicht die einzelnen Glieder an ihrer Vervollkommnung arbeiten.

Der Weg zur Sozial-Pädagogik führt durch die Individual-Pädagogik hindurch. Es sind auch nicht Gegensätze, sondern nur verschiedene Betrachtungsweisen, die sich ergänzen. Aber wir dürfen nicht abhängig von dem gesellschaftlichen Organismus werden. Das Ziel der

Erziehung kann nicht in letzter Linie von dem jeweiligen gesellschaftlichen Ethos abgeleitet werden, sondern kann nur von einer Ethik gegeben werden, die dem Gemeinschaftsleben wie dem einzelnen einen Spiegel vorhalten, einen Maßstab geben kann, an dem er sich messen, ein Ideal, dem er nachstreben soll. Erziehung zu einer sittlichen Persönlichkeit verbindet beide Auffassungsweisen. Im Begriff des Charakters liegt die Bethätigung und Ausrüstung für die großen Lebensgemeinschaften, Gemeinde, Staat, Kirche — um an ihrer Fortbildung mitzuwirken — Kraft und Freiheit, den Unvollkommenheiten entgegen zu treten, gegen den Strom zu schwimmen, nicht mit den Wölfen zu heulen. Darin liegt das Recht der Individualität: das Recht der freien Persönlichkeit innerhalb der Schranken, die das Gemeinschaftsleben auferlegt, und zugleich die soziale Forderung: Nichts für sich — alles für die anderen! Erziehung ist psychologisch auf die Entwickelung des einzelnen angewiesen und muß das Recht des Individuums stark betonen, aber niemals so weit, daß damit das Ziel der Sozial-Ethik verrückt wird. Aus dem Wesen des einzelnen können wohl psychologisch die Mittel entwickelt werden, aber nie das Ziel. Thut man es dennoch, so ist die Folge: Kampf aller gegen alle. Jeder sagt: Ich bin ich; in mir allein liegt das Maß aller Dinge.

5. Bedeutung des Erziehungszieles für die Gegenwart. Als Musterbild, das dem Erzieher bei seiner Thätigkeit als Ziel vorschweben soll, haben wir das Ideal der Persönlichkeit erkannt, die Ausgestaltung eines sittlichen Charakters, der die Welt in ihrem Sein und Wirken mit vollem Verständnis erfaßt und auch mit ganzer Kraft zielbewußt auf sie zurückzuwirken strebt.

Solche Charakterbildung wird zu allen Zeiten als wertvollstes Ziel aller Menschenbildung bestehen und Anerkennung finden. Aber vor allem braucht unsere Zeit in erster Linie solche charaktervolle Persönlichkeiten, die über die Abgründe des modernen Lebens zu wahrhaft neuer, besserer, sittlicher Gestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse hinüberführen können, die den Mut sowohl wie die Fähigkeit dazu besitzen.

Nur zu viele fallen heute einem öden Pessimismus anheim, einer trägen Gleichgiltigkeit, einer erschlaffenden Mutlosigkeit. Sie wollen die Dinge laufen lassen, wie sie nun einmal sind, da sie doch nicht zu ändern seien. Sie halten die Verhältnisse für stärker, als die Kraft der Persönlichkeiten. Und oft mögen erstere auch weit stärker sein, namentlich dem einzelnen gegenüber. Letzterer mag dann oft einen aussichtslosen Kampf kämpfen. Und doch wie viel höher steht dieser, sittlich genommen, als der, der sich den Verhältnissen unterwirft, wiewohl er sie für unsittlich hält, der sein Gewissen beruhigt: Was soll ich mich abmühen, ich allein bin ja doch zu schwach, um helfen zu können.

Das ist die Stimmung nicht, in die unsere Erziehung den Zögling versetzen soll. Vielmehr soll er mit allem ausgerüstet werden, um den Kampf mit dem Schlechten und Unsittlichen in der Welt aufzunehmen und ihn unter Opfern und Anstrengungen zu führen, sollte er auch keinen sichtbaren Erfolg wahrnehmen.

Die Erziehung soll als Ziel sich setzen, daß der Zögling nicht bewegt werde von Habsucht, nicht anheimfalle religiösem Fanatismus und politischer Parteiwut. Er soll die Gegenwart nicht vergessen über der Vergangenheit, das Leben nicht für eine Spielerei erachten, aber auch nicht in einem moralischen Rigorismus erstarren — sein Streben soll vielmehr darauf gerichtet sein, an der Arbeit des Volkes im Sinne wahrer Sittlichkeit an seinem Teile mitzuarbeiten und so an dem Fortschritt der sittlichen Kultur sich zu beteiligen.

Will aber der Erzieher diese sittliche Hauptrichtung des Willens im Zögling festigen, so muß er selbst von der Überlegung getragen sein, daß das Menschengeschlecht einem höheren Ziele zuzuführen sei. Wer das ernstlich will, darf — ich betone es nochmals — dieses Ziel nicht zu niedrig stecken. Wer sich das Höchste vorsetzt, wird wenigstens das Mittlere erlangen; wer nur das Mittlere im Auge hat, bleibt an der Scholle kleben.

Jedes Individuum aber, welches durch die planvollen Bemühungen des Erziehers dem Ideal der Persönlichkeit nahe gebracht worden ist, welches die praktischen Ideen als Normen anerkennen gelernt hat, die seine Gesinnung und sein Handeln bestimmen sollen, wird so vorbereitet am besten an der Verwirklichung der sittlichen Zwecke, welche den weiteren Kreisen der Gesellschaft gesteckt sind, mitarbeiten können. Er wird so vorbereitet am energischsten an der Beseelung der menschlichen Gesellungen teilnehmen und überall mit dafür sorgen, daß nicht die Maximen der Klugheit, sondern die Forderungen der Sittlichkeit zur Geltung gelangen.

Das nach ethischen Normen erzogene Kind wird allerdings in den Kreis der Erwachsenen eintretend vielfach in Widerspruch geraten mit den Anschauungen, die daselbst vorherrschen. Denn nur zu oft wird der engere oder der weitere Kreis nicht von idealen, sondern von sehr materiellen Gesichtspunkten bestimmt. Wäre dies aber ein Nachteil, wenn unser Zögling solchen egoistischen und utilitaristischen Strömungen mit der Kraft der besseren Einsicht und dem Mut der bessern Überzeugung entgegen tritt? Wie anders soll die Gesellschaft höheren Zielen zugeführt werden, als dadurch, daß die Zahl der einzelnen gemehrt werde, die sich nicht ohne weiteres dem in der Masse vorherrschenden Strömungen beugen und dienstbar machen, sondern diese vielmehr unterdrücken, wo sie auf unsittlichen Motiven beruhen? Wer das jeweilige in der Gesellschaft herrschende Ethos sich zum Muster nimmt und daraus das Bildungsideal ableitet, wird immer neben Sittlichem auch viel Unethisches mit in den Kauf nehmen müssen. Denn das jeweilige Ethos eines Volkes bedeutet immer nur ein Durchgangsstadium. Wer nach absoluten Maßstäben sucht, kann das Ethos zwar deskriptiv beschreiben, es nach allen Seiten hin erklären und bestimmen — aber es doch nur als Grundlage benutzen, um die Notwendigkeit höherer Normen und von allen Schwankungen unabhängige Musterbegriffe oder Idealbilder daraus abzuleiten.

Diese für die einzelnen und für die Gesellschaft geltenden Ideen geben die absoluten Maßstäbe — gegenüber den relativen, wie sie die jeweilige Sitte zeitigt. Mögen auch geringere Ziele, wie Brauchbarkeit in der menschlichen Gesellschaft, Weltgewandtheit, Geschick zum Erwerb u. a. der großen Masse schmeichelnd sich empfehlen, wo nicht ein von allen warm erfaßtes Ideal vorschwebt, dem der einzelne wie die Gesamtheit mit allen Kräften und Mitteln zustreben soll, da werden die sittlichen Spannkräfte nur zu bald erlahmen. Die Gesellschaft sieht sich dann aufgelöst in eine Masse von egoistischen Bestrebungen, die, wie wir es ja heutzutage genugsam erleben, in gegenseitigem Kampf sich zu übervorteilen suchen und in materiellen Genüssen das Höchste des Erdenlebens erblicken. Der einigende Mittelpunkt für den einzelnen wie für die Gesamtheit kann nur in dem Streben nach einem gemeinsamen, von allen als wahr erkannten, höchsten Ziel bestehen, wenn nicht eine allgemeine moralische Erschlaffung eintreten soll, die den einzelnen wie die Gesellschaft unfähig macht zu jeder höheren Begeisterung, die jede Möglichkeit abschneidet zur Bildung reiner, sittlicher Charaktere und edler, beseelter Gemeinschaften. Denn wie das Leben des einzelnen, so soll auch das Leben der Gemeinschaften von sittlichen Ideen beherrscht und durchdrungen sein.

6. Beziehung der Erziehungsziele zur Religion. Hiermit könnten wir unsere Betrachtungen über das Erziehungsziel schließen, wenn nicht die Frage sich unabweisbar aufdrängte, ob denn die philosophische Pädagogik die Frage nach der religiösen Bestimmung des Menschen ganz außer acht lassen dürfe? Die religiösen Überzeugungen, so könnte man einwenden, bilden doch den Grundstock der Weltanschauung eines Menschen, füllen den Hintergrund, die Tiefen des menschlichen Geisteslebens aus, so daß die Ansicht, welche jemand vom höchsten Wesen und von seinen Beziehungen zum Menschen faßt, für sein ganzes Leben entscheidend, für sein Denken, Wollen und Handeln bestimmend ist. Religiöser Überzeugungen wegen gingen Menschen freudig in den Tod, religiöser Überzeugungen wegen wurden blutige Kriege geführt. Religiöse Vorstellungen bilden die allerstärksten Triebfedern für das sittliche Wollen, was ja Luther in der Schrift von der Freiheit eines Christenmenschen so überzeugend darlegt; was in neuerer Zeit Lazarus in seinen „Idealen Fragen“ in dem Satz zusammenfaßt: „Die Religion ist das Herz im Organismus des Volksgeistes. Hört dieses Herz zu schlagen auf, so tritt auch hier Fäulnis, Verderbnis, Verwesung ein.“

Man stützt sich auf die Thatsache, daß Perioden, in denen ein frisches wahrhaft religiöses Leben in einem Volke herrscht, fruchtbar und schöpferisch erscheinen, während Skeptizismus und Materialismus das sittliche Leben eines Volkes absterben lassen; alle Zwecke, so sagt man, denen die Menschen naturgemäß und nach ihrer historischen Ausbildung nachgehen, haben ihre Spitze, und empfangen ihre Weihe in der Religion. Wenn demnach die religiöse Bildung als der grundlegende Faktor im Leben des einzelnen, wie im Leben der Gesellschaft erscheint, so dürfte wohl der Schluß berechtigt sein, daß eine Erziehung, die an dieser bestehenden Macht vorübergeht, ihre ganze Wirksamkeit in Frage stellt — und der Zweifel dürfte berechtigt sein, ob eine Pädagogik, die nur auf Ethik und Psychologie sich stützt, ein

gut begründetes Fundament gelegt habe, oder ob sie nicht vielmehr in der Fundamentierung eine so wesentliche Lücke zeige, daß sie nicht voll befriedigen könne.

Diese Lücke ist aber nur eine scheinbare. Wenn der Begriff des sittlichen Charakters, nach seinen psychologischen Bildungen erwogen, in den Mittelpunkt des Systems gerückt wird, so ist darin die religiöse Basis eingeschlossen.

Beruht gleich die Würde und der Wert des Menschen auf dem sittlichen Streben, so ergiebt die psychologische Untersuchung, daß dieses Streben in den religiösen Vorstellungen seine eigentliche Wurzel hat.

Die Ethik zeigt zwar die würdigen, wertvollen Ziele des Menschenlebens, aber sie flößt nicht die Hoffnung des Gelingens ein. Letztere kann nur von der Religion ausgehen. Die Ethik kann das Sittliche zwar in seinen Grundbegriffen an sich giltig und ohne jede Beziehung auf Gott aufstellen, aber sobald es sich um die Frage nach der Verwirklichung des Guten handelt, wird der Glaube an die Erreichbarkeit derselben hinzutreten müssen, die feste Zuversicht, daß das Gute in uns, wie in der Gesellschaft den Sieg erhalten könne. Hierdurch nimmt die Sittlichkeit die Form der Frömmigkeit an, d. h. sie verbindet sich mit dem Glauben an eine moralische Weltordnung, in welchem die Möglichkeit des Besserwerdens gesichert und der endliche Sieg des Guten über das Böse verheißen wird. Der moralische Wille rechnet mit Notwendigkeit auf eine moralische Weltordnung als Bürgen des wirklichen Erfolgs. Wie der Sämann seine Körner wagt im Vertrauen auf die Naturordnung, so wagt der Erzieher seine Kräfte im Hinblick auf eine höhere Macht, von welcher er überzeugt ist, daß sie dasselbe will, was die Sittlichkeit vorschreibt. (Vogt, s. Litteratur.)

7. Anwendung des Erziehungszieles. Das Ideal menschlicher Persönlichkeit, wie die Ethik es zeichnet, ist ein allgemein menschliches. Man wird es in seinen Grundzügen am Fuße des Ararat, wie am Fuß der Akropolis, in der Siebenhügelstadt, wie am Kapitol zu Washington leicht erkennen; aber die nationalen und religiösen Besonderheiten werden sich ebenso aus dem Charakter der Nation wie aus der konfessionellen Bestimmtheit ergeben. Die allgemeine Pädagogik wird in ihrer Anwendung unter Juden anders als unter Christen sich darstellen. Unter den letzteren liegt z. B. der Gedanke nahe, das Idealbild menschlicher Persönlichkeit in dem Stifter der christlichen Religion wiederzufinden und den Erziehungszweck nun vom christlichen Standpunkt aus nach der religiösen Seite hin so zu bestimmen, daß es sich darum handle, die Zöglinge zu Christo zu führen. Und diese Konkretisierung des Erziehungszwecks ist — sobald man das Leben selbst ins Auge faßt — durchaus nicht abzuweisen. Ja sie besitzt sogar unleugbar große Vorzüge vor der rein auf abstraktem Wege gefundenen Bestimmung. So rein auch die Musterbilder sein mögen, so hoch das Ideal der Persönlichkeit, in dem sie alle sich vereinigt uns darstellen, steht — so ist dasselbe doch nur ein Produkt abstrakt-theoretischer Überlegung. Als solches aber geht ihm etwas von der treibenden Kraft verloren, welches ein konkretes, anschaubares Bild von sich ausströmen läßt. Sollen die Ideen solche Macht gewinnen, daß sie den Willen des Zöglings beherrschen, dann müssen sie sich in einer natürlichen Gestalt verkörpert darstellen. An diese wird sich der Zögling i. a. weit leichter, inniger und fester anschließen, als an eine Reihe von Musterbildern des Willens, mögen diese auch noch so hehr und rein gedacht werden. Das konkrete Idealbild stellt das Reale der Tugend weit sicherer vor, als der abstrakte Begriff; das Reine, welches uns in einer konkreten Gestalt gegenübersteht, erhält eher die Kraft des Wirklichen als da, wo es nur in abstraktem Begriff gedacht wird. Daher hat sich auch kein Volk, kein Zeitalter damit begnügt, das Ideal der Persönlichkeit nur abstrakt-theoretisch zu bestimmen, sondern vielmehr in einer historischen, in einer wirklichen Person oder in einer als wirklich gedachten Idealperson anzuschauen, das Ideal in einem Helden, in einem Propheten, in einem Messias wieder zu erkennen. So wird, wie schon hervorgehoben, die Teleologie, sobald sie ihre Basis auf christlichen Boden verlegt, die Idealpersönlichkeit in dem Stifter der christlichen Religion verkörpert finden, da angenommen wird, daß er die Musterbilder des Willens in einer persönlichen Geistesgestalt und Lebensführung verwirklicht hat.*)

Fassen wir die Ergebnisse unserer Untersuchungen zusammen, so können wir sagen:

1. Die theoretische Pädagogik stellt sich in ihrem ersten Teil, der Lehre vom Ziel der Erziehung, auf eine allgemein-menschliche, möglichst breite Basis, insofern sie mit Hilfe der

*) Flügel, Die Sittenlehre Jesu. Langensalza, Beyer & Söhne.

Erziehungs-Ziel.

A. Abstrakt-Theoretische Fassung.	B. Konkrete Formulierung.
Philosophische Ethik. Ideal der Persönlichkeit. Charakterstärke der Sittlichkeit. Allgemein-menschliche Basis. (Religiöse Vorstellungen die kräftigste Stütze der Sittlichkeit.)	Christliche Ethik. Jesus von Nazareth. Sittlichkeit in der Form der Frömmigkeit. Verengerung der Basis. 1. Kathol. Standpunkt 2. Evangel. Standpunkt.

Ethik ein Ideal menschlicher Persönlichkeit entwirft, das alle gleichmäßig anerkennen müssen, sobald sie durch ihren Kulturstandpunkt befähigt sind, Einsicht in die Hoheit der ethischen Ideen zu gewinnen. Alle möglichen Zwecke ordnen sich seinem obersten Erziehungszweck unter. In diesem ist der wahre Wert jedes Menschenlebens befaßt. Eine Anerkennung dieses Zieles wird nur da ausbleiben, wo der einzelne auf zu niederer Bildungsstufe steht, oder wo er in Materialismus und ethischen Indifferentismus versunken jedes höhere Streben als nutzlos und vergeblich verspottet. 2. Die Erziehungswissenschaft verengert ihre Basis, sobald sie auf eine bestimmte Religionsgemeinschaft sich gründet. Sie nimmt den Charakter einer konfessionellen Pädagogik an. Zum Erziehungszweck tritt eine Bestimmung hinzu, welche vom besonderen religiösen Standpunkt aus dem individuellen Glauben Ausdruck verleiht. So wird der konkrete Erziehungszweck anders lauten unter Juden, anders unter Christen, anders unter Anhängern des Islam.

Litteratur: Siehe die bei dem Art. Ethik angegebene Litteratur. Außerdem Stoy, Encyklopädie. 2. Aufl. S. 32 ff. — Ziller, Einleitung zu der Allgemeinen Pädagogik. S. 5. — Ziller, Allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. S. 16 ff. — Vogt, Bemerkungen zur allgemeinen Pädagogik Herbarts. Deutsche Blätter 1879, Nr. 4. — Strümpell, Psychologische Pädagogik. 1880, S. 183. — Dilthey, Über die Möglichkeit einer allgemeingiltigen pädagogischen Wissenschaft. Berliner Akademie der Wissenschaften. 1888. — Vogt, Über die Allgemeingiltigkeit der Pädagogik. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XXI. S. 292 ff. Dresden, 1889.

Jena. W. Rein.

Eselsbrücken

1. Geschichte und Bedeutung des Wortes. 2. Arten. 3. Ursachen. 4. Wirkungen. 5. Gegenmittel.

1. Geschichte und Bedeutung des Wortes. In Grimms Wörterbuch findet sich über dies Wort folgendes: Eselsbrücke, inertiae adiumentum, franz. le pont aux ânes. Der Ausdruck soll durch Johann Buridan im 14. Jahrhundert aufgekommen sein, der spöttisch asinus Buridanus, und dessen Schriften super summulas (asini pons) genannt wurde (Ritter, Geschichte der Philosophie 8, S. 606). Überweg dagegen im Grundriß der Geschichte der Philosophie II[6] S. 255 bemerkt hierzu, es knüpfe sich an Buridans Namen mit Unrecht die „Eselsbrücke“, die mit der Auffindung des Mittelbegriffes, der inventio medii, zusammenhänge; und da nach Aristoteles Anal. post. I 34 in der raschen Auffindung des Mittelbegriffes der Scharfsinn sich bekundet, so nannte man die Anleitung dazu, die auch den Stumpferen zu gute kommen mochte, pons asinorum. Die französische Übersetzung, le pont aux ânes, hätte nicht hinzugefügt werden sollen; denn diese Wendung wird nach dem Dictionnaire de l'Académie française gebraucht von trivialen Antworten, deren sich die Dummköpfe zu bedienen pflegen, wenn man ihnen etwas Schwieriges zur Entscheidung vorlegt. Dieselbe Erklärung giebt Littré in seinen Diktionnaire. Im Einklang mit der von Grimm gegebenen lateinischen Übersetzung befindet sich die Erklärung des Wortes bei Sanders, im Wörterbuch der deutschen Sprache, „eine zur Bequemlichkeit der Faulen, namentlich der faulen Schüler, veranstaltete Einrichtung“. So wird das Wort (nach Sanders) verwendet von Prutz, deutsches Museum 1, 2, 346; aber auch in Raumers Pädagogik, in der Gartenlaube, der Zeitschrift für Gymnasialwesen und selbst bei dem Dichter Rückert: „Über alle Wissenslücken geht's sicher auf den Eselsbrücken.“ Im besondern versteht man unter Eselsbrücken von der Schule verbotene Hilfsmittel, welche die Schüler benutzen, um einen fremden Schriftsteller leichter ins Deutsche übersetzen zu können.

2. Arten. Diese Hilfsmittel sind teils gedruckte Präparationen, teils Übersetzungen, seien es gedruckte, seien es vererbte schriftliche. Aber nicht jede solche Präparation muß eine Eselsbrücke sein. Es giebt solche, welche dem Schüler mechanische Arbeit ersparen und für ihn unüberwindliche Schwierigkeiten aus dem Wege schaffen wollen, welche also den Unterricht zu fördern imstande sind. Nur solche sind entschieden als Eselsbrücken zu bezeichnen,

welche ohne didaktische Gesichtspunkte bloß den Zweck haben, dem Schüler jede Anstrengung möglichst zu ersparen. — Natürlich ist erst recht nicht jede Übersetzung eine Eselsbrücke zu nennen, sondern bloß solche, welche ersichtlich eben dies Ziel anstreben. Giebt es doch sogar einen Buchhändler, der Übersetzungen in so kleinem Format herausgegeben hat, daß sie, während der Schüler übersetzt, von ihm, für den Lehrer unsichtbar, in der hohlen Hand gehalten werden können. Doch kann jede Übersetzung in der Hand des Schülers zur Eselsbrücke werden, höchstens mit Ausnahme der völlig frei gestalteten.

3. Ursachen. Natürlich ist die Hauptursache für das Entstehen und Benutzen von Eselsbrücken die Faulheit und der Unverstand der Schüler — und öfters falsche Zärtlichkeit der Eltern. Aber ganz frei von Schuld ist zuweilen auch die Schule nicht. Sobald eine Überbürdung durch zu schwere oder zu umfängliche Arbeiten eintritt, die selbst der fleißige Schüler nicht bewältigen kann, dann liegt die Versuchung sehr nahe, zu solcher Erleichterung zu greifen. Ist dann der Lehrer so arglos, daß er sich täuschen läßt und die mit solchen Mitteln bewirkten Leistungen höher einschätzt als die minder gelungenen des strebsamen Schülers, so wird auch dieser in Versuchung geführt.

4. Wirkungen. Die Wirkungen sind für Verstand wie für Sittlichkeit gleich verderblich: durch die Präparation durch eigene Kraft oder mit geeigneten Hilfsmitteln wird das Verständnis außerordentlich geschärft, ja der wissenschaftliche Geist entwickelt. Der Schüler soll bei der Vorbereitung die zwei Aufgaben lösen: das Verständnis der Stelle gewinnen und eine geeignete Übersetzung finden. Indem er in dem neuen Satze erst bei sich feststellt, was er weiß, d. h. die Bedeutung der ihm bekannten Worte und ihre durch die Flexion und Stellung gekennzeichnete Beziehung, stellt er eine immanente Wiederholung an; von dem Bekannten ausgehend macht er dann, indem er verschiedene Kombinationen anstellt, so lange Versuche, das Unbekannte zu erschließen, bis er einen richtig scheinenden Zusammenhang gefunden hat, dem kein Wort und keine Form widerstrebt. Das übt also das Urteil und die Phantasie. Ist der Sinn des Satzes erkannt, so müssen die deutschen Sprachmittel gemustert werden, mit denen derselbe verständlich und geschmackvoll wiedergegeben werden kann. Um alle diese Übungen wird der Schüler gebracht, der sich der Eselsbrücke bedient. Er übt höchstens sein Gedächtnis durch mechanische Aneignung der gebotenen Übersetzungen. Zugleich gewöhnt er sich auf diese Weise an Lüge und an Schlauheit.

5. Gegenmittel. Ausgerottet werden können, wie es scheint, jene Schmarotzer-Pflanzen nicht. Sie müssen also anders bekämpft werden. Ein wirksames Mittel ist, daß die Eltern selbst ein scharfes Auge haben und ihre Benutzung nicht dulden. Mehr noch kann die Schule thun: 1. Sie darf nicht mehr verlangen, als der Schüler in beschränkter Zeit leisten kann. 2. Sie muß solche Hilfsmittel gestatten, bei deren Benutzung die Selbstthätigkeit des Schülers nicht lahm gelegt, sondern in geeigneter Weise gefördert wird. 3. Der Lehrer muß jede Übersetzung streng zurückweisen, in welcher nicht diejenigen Übersetzungsregeln angewandt sind, welche im Unterricht vorher gewonnen sind. 4. Er muß die Leistungen, welche die Anwendung des in der Schule Gelernten deutlich zeigen, anerkennen, auch wenn sie im Ausdruck noch unvollkommen geraten sind. 5. Er muß überhaupt nicht vollendete Übersetzungen verlangen; denn, solche zu gewinnen, ist auch für ihn eine schwere Aufgabe. 6. Er sehe die Aufgabe für die folgende Stunde vorher an und beseitige selbst zugroße Schwierigkeiten! 7. Er vergewissere sich stets, besonders aber bei unzuverlässigen Schülern, daß sie mit der Grundbedeutung der in Frage kommenden Worte vertraut sind. 8. Er frage vor jeder Übersetzung: Was ist Euch sachlich oder sprachlich in diesem Kapitel aufgefallen? 9. Er frage: Was habt ihr nicht herausgebracht, und welche Worte sind es, die die Schwierigkeiten bieten? 10. Er sehe gelegentlich die Präparationshefte nach. 11. Er lasse besonders die unzuverlässigeren Schüler öfters extemporieren an Stellen, deren Übersetzung in der betreffenden Stunde durchaus nicht vorhergesehen werden konnte: 12. Um der Dreistigkeit vorzubeugen, daß ihm die deutsche Übersetzung einfach vorgelesen werde, frage er gelegentlich nach dem Wortlaute des fremden Textes. 13. Er lege Gewicht auf die schriftlichen Klassen-Übersetzungen aus der fremden Sprache in das Deutsche, beaufsichtige diese aber auch sehr sorgfältig. — Doch lasse man sich lieber einmal belügen oder betrügen, als daß man einen Unschuldigen belaste; denn solcher Argwohn verdirbt bessere Schüler; sie halten sich leicht für berechtigt zum Betrug, wenn sie sehen, daß er ihnen zugetraut wird.

Halle a. S. Rud. Menge.

Ethik, geschichtlicher Abriß bis zur Gegenwart

1. Begriff und Anfänge der Ethik. 2. Die griechische Ethik: a) Prinzipienlehre. b) Das Lebensideal. 3. Grundcharakter der altchristlichen Ethik. 4. Wissenschaftliche Ethik des Mittelalters: Augustinus, Thomas. 5. Die ritterliche Ethik. 6. Die Ethik der Reformation. 7. Anfänge weltlicher Ethik. 8. Entwickelung der philosophischen Ethik in England. Litterarischer Überblick. 9. Haupttypen der entwickelten Theorieen. 10. Angewandte Ethik und sittliche Grundstimmung der neueren Zeit. 11. Französische Ethik im Aufklärungszeitalter. 12. Die deutsche Aufklärung. 13. Kant. 14. Der spekulative Idealismus. 15. Herbart. 16. Beneke. Verschmelzung der Prinzipien des Gemeinwohls und des Gewissens. 17. Beneke und Bentham. 18. Mill und Comte. 19. Verbindung des Positivismus mit dem Evolutionsprinzip. 20. Die Ethik des Pessimismus. 21. Nachklänge der Kantischen Ethik in der Gegenwart. 22. Die christliche Ethik der Gegenwart.

1. Begriff und Anfänge der Ethik. Ethik heißt diejenige philosophische Disziplin, welche die Thatsachen der in allem menschlichen Leben unablässig sich vollziehenden Wertung von Charaktereigenschaften und Handlungen zum Gegenstande wissenschaftlicher Beschreibung macht, und auf dem Verständnisse dieser Thatsachen eine Kunstlehre aufzubauen unternimmt, um zu zeigen, wie das menschliche Leben vermöge des (richtigen oder guten) Willens angemessen zu seinem Zwecke gestaltet werden könne. Der Ethik als wissenschaftlicher Disziplin liegen also die Erscheinungen eines von der Sitte und gewissen Normen geleiteten Volkslebens, ein Kreis praktischer Erfahrung, ebenso voraus, wie der Naturforschung und der auf sie begründeten Technik das natürliche Geschehen. Sitten und Lebensregeln finden wir daher bei jedem Teile der Menschheit, welcher sich über ein rein tierisches und instinktives Dasein erhoben hat; Ethik oder Moralphilosophie nur bei den hochentwickelten Völkern, welche über eine Weltanschauung in der Form der Religion und über die priesterlich-theologische Sanktion der Lebensregeln zu freierem Nachdenken hinausgeschritten sind. In der ganzen alten Welt vollzieht sich dieser Prozeß nur bei zwei, ethnologisch und linguistisch nahe verwandten aber räumlich weit getrennten Völkern, den Indern und den Griechen. Für eine universalhistorische Betrachtung gehört die indische Ethik als ein Zweig der so ausgedehnten und eigenartigen Philosophie dieses Volkes ohne Frage zu den großen Typen dieser Seite menschlichen Geisteslebens. Da jedoch von einem Einflusse der indischen Ethik auf die Entwickelung dieser Disziplin im Abendlande so gut wie gar nicht gesprochen werden kann, so wird für den vorliegenden Zweck mit der Ethik der Griechen begonnen werden dürfen, von welcher ein ununterbrochener Strom geistiger Kultur bis auf unsere Zeit herabführt.

2. Die griechische Ethik: a) Prinzipienlehre. In der Regel wird Sokrates als Begründer der Ethik bei den Griechen bezeichnet. Nicht in dem Sinne als ob bei den vorsokratischen Denkern keinerlei Spuren von Reflexion über sittliche Probleme zu finden wären. Die sog. sieben Weisen waren Vertreter praktischer Lebensweisheit; den Bund der Pythagoreer kann man geradezu als eine Gesellschaft für ethische Kultur bezeichnen und in den leider so spärlichen Resten der Philosophie Demokrits finden sich ethische Gedanken, welche eines ganz modernen Geistes würdig wären. Aber solange die volkstümliche nationale Ethik intakt war, blieb das Interesse der Philosophie doch vorzugsweise den metaphysischen und kosmologischen Fragen zugewendet und erst die ernstliche Bedrohung, welche die Geltung der Volksmoral durch die Sophistik erfuhr, schob das ethische Problem in den Vordergrund. Ethische Aufgaben waren es, an denen Sokrates seine Kunst der Begriffszergliederung und Begriffsbildung vorzugsweise übte; und wie stark der von ihm ausgehende Anstoß gewesen war, sieht man am besten daraus, daß in allen an seinen Namen und seine Thätigkeit sich anschließenden Schulen ethische Tendenzen zur kräftigsten Ausbildung gelangten. Über der Mannigfaltigkeit der nachsokratischen Gedankenbewegung pflegt häufig der einheitliche Charakter übersehen zu werden, welcher allen Richtungen der griechischen Ethik zukömmt und von den zwischen den einzelnen Schulen verhandelten Kontroversen nicht berührt wird. Denn im Grunde genommen hat das gesamte Griechentum auf die Frage, was das Sittliche sei, die übereinstimmende Antwort: Das Sittliche ist die von vernünftiger Überlegung und Einsicht geleitete, beste und naturgemäße Ordnung des menschlichen Lebens, welche dasselbe zur Glückseligkeit (Eudaemonia) führt. Über den in diesem Begriffe ausgedrückten Zusammenhang zwischen ethischer und intellektueller Bildung bestanden unter den griechischen Philosophen kaum Meinungsverschiedenheiten. Die Macht der Vernunft und der richtig geleiteten Einsicht über den Willen, die Notwendigkeit dem klar erkannten Besseren

zu folgen: das kann als eine Grundüberzeugung der griechischen Ethik bezeichnet werden. Dabei darf man freilich die Bejahung der viel verhandelten Frage ob die sittliche Tüchtigkeit lehrbar sei, nicht im Sinne eines bloß logischen Verstehens oder gedächtnismäßigen Aufnehmens ethischer Lehrsätze auffassen — dies wäre für Sokrates und seine Schule überhaupt kein Wissen gewesen — sondern nur im Sinne einer tiefen persönlichen Überzeugung von der praktischen Richtigkeit einer sittlichen Norm. Daß diese nicht erlernt, sondern nur erlebt werden kann, hat Aristoteles mit besonderer Klarheit gesehen, wenn er das Sittliche vorwiegend durch Übung erreichen lassen will und das Verstehen ethischer Lehren geradezu durch bereits vorausgehende sittliche Gewöhnung bedingt sein läßt. Weiter auseinander gehen die einzelnen Richtungen der griechischen Ethik in Bezug auf ein zweites Moment, welches in dem oben angegebenen hellenischen Sittlichkeits-Begriff enthalten ist: den Zusammenhang zwischen Sittlichkeit und Glückseligkeit. In kürzester Fassung ist das Problem dieses: welcher von beiden psychischen Zuständen ist als Mittel, und welcher als Zweck zu betrachten. Der letzte, notwendig gewollte Endzweck des vernünftigen Menschen, wie jedes lebendigen Wesens (so erklärten die hedonistischen Schulen, die Anhänger Demokrits, Epikurs, die Kyrenaiker u. a.) ist kein anderer als die Glückseligkeit. Wahre, dauernde Glückseligkeit ist aber unmöglich ohne eine vernunftgemäße Führung des Lebens und besonnene Abschätzung von Gütern und Übeln, d. h. ohne Anpassung an sittliche Normen — also sei sittlich, um den Endzweck deines Daseins zu erreichen. Anderen Richtungen, wie den Platonikern, den Stoikern, erschien es als eine Herabwürdigung des Sittlichen, wenn es als ein, freilich unentbehrliches, Mittel zu einem übergeordneten Zweck aufgefaßt wurde. Der Mensch ist nach diesen Auffassungen nicht dazu da, um glücklich zu sein, sondern um eine Aufgabe zu erfüllen, welche ihm durch die allgemeine Ordnung und Gesetzmäßigkeit der Welt auferlegt ist und als Selbstzweck gedacht werden soll, während die Glückseligkeit nur eine angenehme Zuthat oder Folgeerscheinung ist, welche mit dem erfolgreichen Streben nach diesem Ziele gewissermaßen ungewollt sich verknüpft. Allein dieser Begriff des Selbstzwecks ist unrealisierbar. Zweck für menschliches Handeln kann nur sein, was um eines erkannten oder gefühlten Wertes oder Gutes willen erstrebt wird; aus dem Begriffe Gut aber ist das Moment des Lustgefühls nicht zu eliminieren. Auf den seltsamsten Umwegen und Hintertreppen kömmt bei den rigoristischen Schulen der geächtete Begriff der Glückseligkeit wieder zum Vorschein. Vielleicht ist es auch hier Aristoteles, welcher mit seiner eingehenden Erörterung des Wechselverhältnisses zwischen Sittlichkeit und Glückseligkeit im 10. Buche der Nikomachischen Ethik den Gegensatz zwischen beiden Begriffen am feinsinnigsten zu vermitteln gewußt hat. In der That ist dieser Gegensatz nur ein scheinbarer. Der einzelnen Lust kann eine sittliche Norm entgegenstehen; der bloße Genuß ohne Thätigkeit kann nicht Lebensinhalt sein; aber in der harmonischen Gestaltung und kräftigen Bethätigung der Gesamtpersönlichkeit müssen die Imperative der Ethik und der Eudämonie gleichmäßig Befriedigung finden.

Neben der Frage nach dem Wesen und Inhalt des Sittlichen hat die griechischen Denker auch das Problem des Ursprungs der sittlichen Normen beschäftigt. Frühzeitig nicht mehr in dem Sinne, in welchem dasselbe in der Zeit um Sokrates durch die Sophisten behandelt worden war. Damals hatte die beginnende Schärfung des wissenschaftlichen Blickes und die Bereicherung des Erfahrungsmaterials zu der Annahme geführt, daß die Unterschiede zwischen Sittlich und Unsittlich, Recht und Unrecht, nicht aus der Natur der Dinge oder Menschen hervorgehen könnten. Man glaubte, daß aus dieser Quelle allenthalben gleiche, und unveränderliche Normen entspringen müßten, und man hatte empirisch die Mannigfaltigkeit und den Wechsel in den Begriffen von Sittlich und Unsittlich wahrgenommen. Daraus schloß man, daß dieselben nicht notwendig, sondern willkürlich seien, nicht auf der Natur, sondern auf Satzung, d. h. auf sozialer Konvention und politischen Machtverhältnissen beruhen. Macht ist Recht und Recht Macht. Im Gegensatze zu dieser verblüffenden Antithese, welche in Platons Theaetet eingehend verhandelt wird, ist schon bei Plato selbst, in noch höherem Grade bei Aristoteles, die Einsicht entwickelt, daß beide Glieder wahr seien, d. h. daß in allem Recht und aller Sitte ein natürliches und ein historisches, konventionelles Element sich durchdringen. Nun aber tritt die Frage nach dem Ursprung des Sittlichen in einem höheren Sinne auf, verknüpft mit Problemen der Metaphysik und der allgemeinen Weltanschauung.

Man kann eine spekulative oder intuitive und eine empiristische Richtung unterscheiden. Die erstere vorzugsweise ausgeprägt in der platonischen und stoischen Schule; die letztere unverkennbar bei Sokrates und den kleineren sokratischen Schulen, bei Demokrit und Epikur, insbesondere auch bei Aristoteles. Gemeinsam ist beiden Richtungen die Ableitung des Sittlichen aus der Vernunft. Aber während die Empiriker diesen Begriff nur im anthropologischen Sinne, als die höchste Kraft des menschlichen Wesens fassen, gilt die menschliche Vernunft und das auf ihr ruhende Sittliche den Metaphysikern als Ausfluß einer über dieser Wirklichkeit schwebenden Macht, als Abglanz eines in sich selbst ruhenden Weltgesetzes. Für den Empirismus entspringen die ethischen Normen aus unserm natürlichen Vermögen zu vergleichen und zu schließen, welches aus innern und äußern Erfahrungen allmählich eine feste Regel für den Willen schafft, unterstützt von dem im innersten Wesen des Menschen gegebenen Glückseligkeitstriebe. Diese Theorie, bei Aristoteles auf ihren reinsten Ausdruck gebracht, scheint der spekulativen Ethik zum mindesten nur die Hälfte der Wahrheit zu enthalten. Die Metaphysiker suchen den letzten Grund der sittlichen Normen in einem über diese Sinnlichkeit und Erfahrung Hinausliegenden oder sie Beherrschenden, welches Grund und Vorbild für diese Erscheinung ist. Beide Glieder dieses Gegensatzes sind typisch geworden für ganze Gruppen von Systemen in der folgenden Zeit, die trotz der verschiedensten Formulierung doch im Grundgedanken überein kommen.

b) **Das Lebensideal.** Neben der Analyse tritt in der griechischen Ethik die Aufstellung von Lebensidealen oder Musterbildern menschlichen Seins und Handelns bedeutsam hervor. Auch hier ist die schon oben bemerkte Gemeinsamkeit der verschiedenen Richtungen unverkennbar. Das griechische Ideal ist ein auf Grundlage der natürlichen Triebe mittelst vernünftiger Beherrschung und Leitung derselben harmonisch durchgebildetes Menschentum. Dieses ist in der älteren Zeit, auch noch bei Plato und Aristoteles, im engsten Zusammenhang mit dem Staate gedacht. Das Ideal des Menschen ist zugleich das Ideal des hellenischen Staatsbürgers. Die Ethik mündet in die Politik. Die Politik ist die Ethik vom kollektiven Menschen: Sozialethik, wie wir heute sagen. Später, als der hellenische Staat seinen ehemaligen Gehalt verlor und in seiner alten Form zusammenbrach, nahm auch das ethische Ideal eine subjektivere Färbung an: an Stelle des Staatsbürgers tritt das kosmopolitische Ideal des Weisen, wie es mit gewissen Anlehnungen an Sokrates die späteren hellenischen Schulen ausgebildet haben. Ein Teil derselben wird durch die Ausartung des antiken Lebens in eine gewisse asketische Verzerrung des Tugendbegriffes hinein getrieben, welche die Erscheinungen der späteren altchristlichen Periode vielfach vorausnimmt. Die Tugenden der Besonnenheit und Tapferkeit des ältern Ideals werden fast zur Karikatur in der Forderung völliger Selbstgenügsamkeit und Bedürfnislosigkeit. Die Forderung der Leidenschaftslosigkeit zur Ächtung der natürlichen Gefühle, die Vermeidung weichlicher Hingabe an die Welt zum Verzicht auf wirkliche Schaffensfreudigkeit, auf ethische Regelung und Wertung der wichtigsten Lebensverhältnisse. Diese Ethik, vorzugsweise bei den Cynikern und in der älteren Stoa heimisch, wird eine Anweisung, das Leben nicht zu gestalten, sondern zu überwinden. Neben diesem harten und entsagungsvollen Ideal bringt die Ethik der Epikureer, der nächst einflußreichen Schule, die liebenswürdigeren Seiten der Menschennatur zur Geltung. Die Eudämonie wird hier nicht schamhaft verhüllt, sondern offen als Lebensziel anerkannt; aber das Ideal ist doch nicht eine möglichst raffinierte Ordnung der Genüsse. Glückseligkeit ist undenkbar ohne vernünftige Einsicht in den Zusammenhang des Lebens und obwohl dieser Schule immer unbekannt blieb, was Schiller die bange Wahl zwischen Sinnenglück und Seelenfrieden nennt, so tritt doch auch hier die Abweisung der Scheinbedürfnisse, die Fähigkeit, das Leben mit dem schön zu gestalten was es eben bietet, im Tugendbegriffe bedeutsam hervor. Charakteristisch ist für alle diese späteren Schulen der rein individualistische Zug ihrer Ethik. Der Weise hat keine andere Aufgabe als die, sich mit der Welt für seine Person möglichst gut abzufinden. Im Verborgenen zu leben, sich der Öffentlichkeit zu entziehen, gilt bei Stoikern und Epikureern geradezu als Lebensregel. Die griechische Ethik läuft zuletzt in einen Kultus des rein persönlichen Lebens aus. Bei den römischen Stoikern dagegen erscheinen diese Züge zum Teil gemildert und der negative Tugendbegriff wieder mit positiverem Inhalt erfüllt. Bürgerpflicht und Menschenpflicht fallen im römischen Reiche wieder zusammen. Hier treten uns Gedanken einer edlen und vernunftgemäßen Philanthropie

entgegen. Die innere Gemeinsamkeit aller Menschen, die Pflicht des Einzelnen für die Wohlfahrt Anderer thätig zu sein, werden hier in einer Reihe der schönsten innigsten Vorschriften entwickelt, deren Wirksamkeit nur beeinträchtigt wurde durch die innere Haltung eines Systems, welches allen Gefühlen den Krieg erklärte. Hier läßt sich allerdings auch jene tiefgreifende Veränderung in der ethischen Lebensstimmung erkennen, welche der griechischen Ethik im großen und ganzen fremd war und die man kurz als wachsendes religiöses Bedürfnis bezeichnen kann. Alle griechische Ethik war optimistisch gefärbt gewesen; sie ruhte auf der Überzeugung, daß das Sittliche der Natur des Menschen gemäß sei und durch die eigene Kraft des Subjekts, durch Weckung und Steigerung der vernünftigen Einsicht, verwirklicht werden könne. Dieser ethische Optimismus beginnt in den letzten Jahrhunderten antiken Lebens einer pessimistischen Auffassung, dem tiefen Mißtrauen gegen die menschliche Vernunft und den menschlichen Willen, zu weichen. An Stelle der Selbstherrlichkeit und Selbstgenügsamkeit des Weisen treten die Begriffe der allgemein menschlichen Sündhaftigkeit und der Gnade. Es war natürlich, daß solche Stimmungen an der früher geschilderten spekulativen Ethik Anlehnung suchten. Immer bestimmter tritt der Gedanke an einen transcendenten Ursprung der sittlichen Normen hervor. Die obersten metaphysischen Prinzipien der älteren griechischen Schulen fließen schon bei Cicero in der Idee Gottes als der absoluten Persönlichkeit zusammen, in deren Denken und Wollen das Sittengesetz seinen höchsten und letzten Grund hat.

3. Grundcharakter der altchristlichen Ethik. Diese im späteren Altertum vorbereiteten Begriffe hat die christliche Theologie einfach weiterentwickelt. Schon bei dem Apostel Paulus erscheint demgemäß eine Anschauung in den Grundzügen ausgebildet, welche den Kern für eine weitverbreitete Metaphysik des Sittlichen abgegeben hat. Kirchenväter und Scholastiker, Augustinus und Thomas von Aquin, haben an diese Gedanken angeknüpft, welche bis auf den heutigen Tag Besitz der kirchlichen Philosophie geblieben sind. Wie das Ethische nach dieser neuen Denkweise nicht aus dem Menschen stammt, so kann es auch vom Menschen selbst nicht gewirkt werden. Das Beste was dem Menschen gelingen kann, ist freies Geschenk von oben. Die antike Ethik hatte gewarnt vor Hochmut und Übermut; aber nicht minder vor dem Gegenteil, dem Niedriggesinntsein; dagegegen ist niedrig von sich selbst denken der Anfang des Christentums, und das Gefühl der eigenen Ohnmacht und Sündhaftigkeit gehört zur bleibenden Grundstimmung des Christen. Dies leitet über zu der durchgreifenden Wandlung, welche das ethische Ideal im Christentum erfährt. Alle antike Ethik hatte schließlich doch die Selbstbehauptung des Individuums zum letzten Ziel gehabt; das erste Wort des Christentums ist Selbstvernichtung. Die griechische Ethik hatte die Gerechtigkeit gepriesen und die Großherzigkeit und die Freigebigkeit. Die christliche fordert den Kommunismus, die schrankenlose Barmherzigkeit gegen alles was Mensch ist. Nach griechischer Anschauung ist Ehrliebe eine Tugend; die Tugend des Christen ist die Demut. Für den Christen giebt es keinen Kampf ums Recht, weder ums eigene noch ums fremde; weder um das reale, den Besitz, noch um das ideale, die Ehre. Für ihn heißt es: Widerstehe nicht dem Bösen. Diese tiefgehende Umwertung wird nur verständlich, wenn man sich erinnert, aus welchen sozialen Schichten der antiken Welt des Christentum hervorgegangen ist und nach welchen Zielen es ausblickte. Die Erwartung des nahen Weltuntergangs ist eines der treibendsten Motive in der Entwickelung der altchristlichen Lebensansicht. Sie bestimmt den Charakter ihrer Ethik. Diese will nichts weiter als eine provisorische Ordnung schaffen; vorbereiten auf den Tag des Herrn; die Welt nicht gestalten, sondern überwinden. Wie das nahe Ende des geschichtlichen Lebens der Menschheit, so gewinnt für diese Ethik auch das Ende des individuellen Lebens überragende Bedeutung. Wie für die Menschheit als Ganzes, so ist auch für das Individuum dies natürliche Leben nur Vorbereitung auf etwas Großes, Geheimnisvolles, was nach ihm kommt. Der Tod ist für den Christen nicht wie für den antiken Denker ein wirkliches Ende, das letzte und beste Geschenk der Natur, sondern ein neuer Anfang. Schrecknisse und Verheißungen dessen, was nach dem Tode kommen sollte, werden zu einem der wichtigsten Mittel sittlicher Zucht. Das altchristliche Lebensideal ist verständlich als eine maßlos heftige Reaktion gegen die Ausschreitungen der spätern antiken Kultur — und in der That: wo immer im späteren Verlaufe der Sittengeschichte ähnliche Zustände in größeren Kreisen sich wiederholt haben, da

hat man in der einen oder in der anderen Form auf den altchristlichen Lebenstypus zurückgegriffen. Aber ein allgemein giltiges Ideal vermochte er nicht auszuprägen. Er hat den Gedanken der Humanität und der allgemeinen Brüderlichkeit kräftige Impulse gegeben, den Begriff der Gerechtigkeit durch das Pathos der Barmherzigkeit und des Mitleids ergänzt, die Forderung geschlechtlicher Reinheit, gegen die namentlich das spätere Altertum so schwer gesündigt hat, zu neuen und verdienten Ehren gebracht. Seine praktische Geltung jedoch beruhte durchaus auf Kompromissen mit den natürlichen Forderungen des Daseins, welche die weitere Entwickelung bis auf den heutigen Tag in ununterbrochener Reihe aufweist.

4. Wissenschaftliche Ethik des Mittelalters: Augustinus; Thomas. Zu einem ersten Abschlusse im Sinne einer durchgeführteren Theorie gelangten die ethischen Ideen des Christentums bei Augustinus. Seine dogmatische Ausgestaltung der Metaphysik des Sittlichen, des ethischen Pessimismus und der Gnadenlehre, der Begriffe der Willensfreiheit und Versöhnung, hat auf alle späteren Phasen der christlichen Idee, auf die Scholastik, die reformierten Lehren und den restaurierten Katholicismus, gleichmäßig gewirkt. Im Mittelalter ist der geschichtlich wichtigste und sachlich großartigste Versuch einer systematischen Begründung der gesamten Ethik, im christlichen Geiste aber mit Benutzung des wieder gefundenen Aristoteles, durch Thomas von Aquino unternommen worden. Aber diese Ethik des Thomas ist kein einheitlicher Bau. Schroffer noch als auf anderen Gebieten kommt in der Ethik jene äußerliche Synthese zweier entgegengesetzter Weltanschauungen, der natürlichen und der religiösen, der philosophischen und der theologischen, zum Vorschein, welche ein charakteristischer Zug des ganzen thomistischen Systems ist. Thomas, wie die ganze mittelalterliche Kirche, schwankt zwischen dem extremen ethischen Pessimismus Augustins, welchem die Tugenden des natürlichen Menschen nur glänzende Laster gewesen waren, und der Annahme, daß der menschliche Geist eine natürliche Anlage zum Sittlichen und der menschliche Wille die Kraft habe, aus seiner eigenen Natur moralisch gute Werke hervorzubringen. In ihrer sehr umfassenden und bis ins kleinste Detail ausgearbeiteten Tugend- und Pflichtenlehre kommt diese Ethik trotz der ausgiebigsten Benutzung des Aristoteles nicht von dem mönchischen Grundzuge los. Die Überschätzung der Virginität gegenüber dem ehelichen Leben, des contemplativen gegenüber dem aktiven Leben, die Einschränkung ethischer Vollkommenheit auf Bischöfe und Religiosen, verrät unverkennbar den wahren Geist dieser Systembildung.

5. Die ritterliche Ethik. Nicht einmal für das Mittelalter selbst, die Zeit vorherrschend kirchlicher Kultur, bringt diese Ethik die wahre allgemein giltige Normgebung zum Ausdruck. Gerade in der Blütezeit mittelalterlichen Lebens tritt neben die asketische Ethik der Kirche mit dem Anspruch auf selbständige Geltung ein anderes Ideal: der Ehrencodex des Rittertums — des weltlichen; die geistlichen Ritterorden sind nur eine Varietät des Mönchtums. Diese Ethik ist natürlich nirgends zur theoretischen Darstellung gelangt; man muß sich ihre Grundsätze aus den Litteraturwerken der ritterlichen Zeit zusammensuchen. Aber sie hat neben der eigentlich kirchlichen Ethik, deren Gedanken für sie noch den tieferen Hintergrund bilden, einen großen und lang nachwirkenden Einfluß auf die höhere europäische Gesellschaft gehabt. Ein erster, freilich noch recht unvollkommener Versuch, die gewaltigen Naturtriebe dieser Jugendmenschheit nicht zu verstümmeln, sondern durch Maß und bessere Ziele zu veredeln.

6. Die Ethik der Reformation. Die Reformation bedeutet für die Ethik als Theorie keine Umwälzung, sondern nur eine kleine Verschiebung des Gesichtspunktes, ein Zurückgreifen auf den alten strengen Geist des ethischen Pessimismus, den Augustinus einst gelehrt hatte. Unbedingter, als je im Mittelalter geschehen, wurde von den Reformatoren die völlige Unfähigkeit des natürlichen Menschen zum Guten und die gänzliche Abhängigkeit wahren sittlichen Lebens von der übernatürlichen Einwirkung der Gnade betont. Der wahre ethische Wert auch dieser Wendung kann nur im Gegensatze zu der ethischen Praxis der katholischen Kirche im Mittelalter richtig gewürdigt werden. Das Gute war dieser etwas Äußerliches, Formelles geworden; die guten Werke, für welche die thomistische Ethik eine gewisse Befähigung im natürlichen Menschen zugegeben hatte, waren zur Werkheiligkeit entartet. Ceremoniendienst, Lippendienst und Geldleistungen ersetzten in großem Umfange vermöge des eigenartigen kirchlichen Bußsystems die innere Anpassung des Willens an die ethischen Normen. Die protestantische Theorie von der Rechtfertigung aus

dem Glauben allein, ohne die Werke, stellt einen zeitgeschichtlich begreiflichen aber extremen Rückschlag gegen diese Ausartungen dar. Der tiefe philosophische Kern, welchen sie birgt — nicht das einzelne Thun, sondern die innere Gesamthaltung bestimmt den Wert des Menschen — dieser Kern ist damals nur von wenigen erfaßt worden und in der theologischen Fassung der Lehre keineswegs zum Ausdruck gekommen. Immerhin liegt hier schon eine Brücke, die trotz aller Mystik zu einer philosophischeren Anschauung hinüberleitet. Dasselbe gilt von jener Emanzipation des sittlichen Lebens vom geistlichen Leben und der Askese, von jenem Kampfe gegen den Dualismus höherer und niederer Sittlichkeit, welchen der Protestantismus anbahnt. Freilich nicht, ohne vermöge jenes ethischen Pessimismus und infolge der exklusiv religiösen Lebensauffassung das Sündengefühl über alle Stände auszubreiten und den düstern Geist des Puritanismus zum allgemeinen Typus der Vollkommenheit zu machen.

7. Anfänge weltlicher Ethik. Das bedeutsamste Gegengewicht gegen die Exklusivität dieser religiösen Richtungen bildete der Humanismus. Die allgemeine Anlehnung an die Antike führt ihn auch auf ethischem Gebiete aus dem Bann der kirchlichen und scholastischen Tradition heraus zum Streben nach freier rein rationaler Gestaltung des Lebens. Was wir aus humanistischen Kreisen an Bearbeitungen der Ethik haben, entbehrt freilich teils der Selbständigkeit, teils der wissenschaftlichen Ziele; das meiste sind bloße Sentenzensammlungen aus der antiken Ethik. Charakteristisch ist immerhin, daß sich aus humanistischen Kreisen, bei Laurentius Valla, der erste Versuch einer Ehrenrettung der viele Jahrhunderte hindurch geächteten Ethik Epikurs hervorwagt, welche dann im 17. Jahrhundert Gassendi in größerem Maßstabe unternommen hat. Aber auf den Humanismus folgen die Greuel der Gegenreformation und fünfzigjährige Religionskriege. Die Ansätze zu freierer weltlicher Bildung, die der Humanismus aufzuweisen hatte, wurden zurückgedrängt. Schwer lastete der Druck des Glaubensfanatismus auf Europa. Erst mit dem Beginn des 17. Jahrhunderts wagen sich da und dort freiere Regungen hervor. Im Jahre 1588 erschienen in Frankreich Montaignes Essays, bis auf den heutigen Tag ein Lieblingsbuch des bon sens in der Ethik, nicht nur für Franzosen; von großem erst neuerdings erkanntem Einflusse auf die ethischen Anschauungen Shakespeares. Montaignes Ideen werden von Charron in dem Buche „De la Sagesse“ verarbeitet; vielleicht der erste Versuch in einer neueren Sprache ein System der Moral ohne Hilfe der Theologie aufzustellen. Freilich können diese Ansätze in Frankreich unter dem Hochdruck des kirchlich politischen Absolutismus kein rechtes Gedeihen finden.

8. Entwickelung der philosophischen Ethik in England. Litterarischer Überblick. Der eigentlich klassische Boden für die Entwickelung der Ethik in der neueren Philosophie ist England. Schon im Elisabethinischen Zeitalter war dort Bacons selbständiger Geist ähnliche Bahnen gewandelt wie Montaigne und Charron in Frankreich. Und von der Mitte des 17. Jahrhunderts, also vom Abschlusse der englischen Revolution an bis gegen das Ende des 18. Jahrhunderts, hat die philosophische Litteratur Englands eine fast ununterbrochene Reihe von Denkern aufzuweisen, welche ethische Probleme zum Gegenstand ihres Studiums gemacht und namentlich für die wissenschaftliche Analyse der ethischen Phänomene Treffliches geleistet haben. Wir finden hier eine Entwickelung, welche in konsequenter Durchbildung großer Gegensätze fortschreitet und sich mit bedeutenden Leistungen bis in unser gegenwärtiges Jahrhundert fortsetzt. An der Spitze dieser Entwickelung erscheint um die Mitte des 17. Jahrhunderts die großartige viel umstrittene Denkergestalt des Thomas Hobbes. Als Ethiker der erste Utilitarier, als Politiker (denn Ethik und Politik gehören für ihn so unmittelbar zusammen wie nur je für einen antiken Denker) der erste Vertreter des Gedankens der Staatsomnipotenz. Eine ausgebreitete Polemik knüpft sich an seine ethischen Anschauungen, welche an dem gleichzeitig an der Universität Cambridge wieder erstehenden Platonismus ihre wissenschaftliche Stütze und an dem Bischof Richard Cumberland ihren geistvollsten Vertreter findet. Die Stellung, welche Hobbes in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts einnimmt, besitzt in der zweiten Hälfte John Locke. Als Ethiker die Gedanken Hobbes teils sich aneignend teils sie vervollständigend, wird er geradezu der Mittelpunkt, auf den sich die verschiedensten Theorien in vielfach abgestufter Polemik beziehen: der spätere Utilitarismus, sowohl in seiner mehr rationalen Fassung (Hartley, Hume) als in theologischer Form (Warburton und Paley); dann der Rationalismus, vertreten

durch Denker wie Clarke und Price, endlich die intuitive Schule und die Gefühlsmoral, aus deren Reihen Shaftesbury, Butler und Hutcheson erwähnt werden mögen. Mit der Gegenwart am engsten verknüpft ist die dritte Generation dieser englischen Ethiker. Zunächst bezeichnen die Namen David Hume und Adam Smith den Gipfelpunkt der englischen Ethik im 18. Jahrhundert: Ausgleich der einseitig schroffen Gegensätze der älteren Schulen, größere Korrektheit der psychologischen Begründung, mehr Verständnis für die historische Entwickelung. Humes Untersuchung über die Prinzipien der Moral (1751) und Smiths Theorie der moralischen Gefühle (1759) sind in ihrer Art so klassisch wie die Ethik des Aristoteles. Wie diese Männer zugleich einem neuen Wissenszweige, der Volkswirtschaftslehre, die wichtigsten Impulse gegeben haben, so knüpfen sich an den Namen Jeremias Bentham eine Reihe der allerbedeutendsten Einwirkungen, welche der englische Utilitarismus durch das sozialethische Prinzip der größten Wohlfahrt der größten Zahl oder der Maximisation des Glücks, auf Gesetzgebung und Jurisprudenz ausgeübt hat. Da seine schriftstellerische Thätigkeit sich vom Beginn der französischen Revolution bis ins Jahr 1832 erstreckt, so bildet Bentham eines der wichtigsten Bindeglieder zwischen dem 18. und 19. Jahrhundert auf dem Gebiete der englischen Ethik.

9. Haupttypen der entwickelten Theorieen. Ohne den großen Reichtum dieser Kontroversen ins Einzelne zu verfolgen, mögen hier die wichtigsten Gruppen und Methoden einander gegenübergestellt werden. Auch die neuere philosophische Ethik geht aus von dem alten Begriff der lex naturalis, welcher, wie oben gezeigt, sich durch Scholastik und Patristik hindurch bis auf Cicero und die Stoiker zurück verfolgen läßt. Man fordert eine eingehende Untersuchung desselben nach seinen psychologischen Merkmalen. Wie kommt es zu dieser natürlichen Gesetzgebung im Menschen, die doch nicht das eigentliche Naturgesetz seines Willens, sondern vielmehr eine ideale Forderung, eine Norm darstellt? Zwei Thatsachen schienen sich zur Erklärung darzubieten. Die Erfahrungen von Gut und Böse, welche der Mensch vermöge der Folgen seiner Handlungen macht, und die menschliche Vernunft, welche solche zunächst vereinzelte Erfahrungen verallgemeinert, zusammenfaßt und in Regeln ausprägt. Dies könnte die Vernunft jedes Einzelnen leisten, jedoch ohne Gewähr dafür, daß seine Mitmenschen zu den gleichen Normen gelangten. Jeder sucht sein Bestes. Soll jedoch für die Wohlfahrt der Einzelnen wie des Ganzen etwas gewonnen sein, so bedarf es einer durchgreifenden Autorität, welche gemeinsame Normen aufstellt und die Befolgung derselben erzwingt. Dies ist Hobbes Theorie vom Ursprung des Sittlichen, welche die Begriffe Legalität und Moralität gleichsetzt. Aber Rechtliches und Sittliches, so nahe ihre Sphären sich berühren, fallen doch nicht zusammen. Für die freie ethische Individualität, welche kein Produkt des Gesetzgebers sein kann, und für die Möglichkeit, ja Notwendigkeit eines Widerspruchs zwischen dem Rechtlichen und Sittlichen hat Hobbes kein Auge. Diesen Mangel hat der in wichtigen Stücken an Hobbes sich anschließende Locke empfunden. Auch er geht vom Statutarischen aus, vom Begriff des Gesetzes; aber er erweitert denselben. Der Staat ist ihm nicht der einzige Gesetzgeber; er erkennt außer ihm eine göttliche Gesetzgebung in den Offenbarungsschriften und eine Gesetzgebung der öffentlichen Meinung an. Jedes dieser Gesetze wirkt in eigentümlicher Weise und hat eine besondere Art seine Verpflichtung durchzusetzen: das göttliche Gesetz mittelst der Aussicht auf Lohn und Strafe im Jenseits, das bürgerliche durch die Strafgewalt des Staates, und das Gesetz der öffentlichen Meinung durch die nicht minder wirksamen Mittel, welche der Gesellschaft gegen den Einzelnen zu Gebote stehen, indem sie ihn entweder achtet oder ächtet. Alle drei wirken also auf die Selbstliebe; es sind verschieden geartete Mittel, um diesen Grundtrieb umzubilden und das Individuum zu gewöhnen, im allgemeinen Interesse zugleich das eigene zu erblicken. Das Ethische ist auf diesem Standpunkt ein verfeinerter Egoismus. Der Inhalt der ethischen Norm aber stammt entweder direkt aus dem göttlichen Willen oder aus der natürlichen Einrichtung der Welt, nach welcher für den Einzelnen wie für die Gemeinschaft aus einem bestimmten Handeln Glück, aus einem andern Unglück sich ergiebt. Die Klarheit, mit welcher der Mensch diese Naturordnung erkennt, ist zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern verschieden, daher die Mannigfaltigkeit und der Wechsel in den Gesetzen des Staates und der öffentlichen Meinung, neben anderen Bestimmungen die überall wiederkehren.

Dies Moment der Naturordnung wird nun bei den Rationalisten oder Intellektualisten

das eigentlich Bestimmende. Ihr Wesen aber sucht diese Schule nicht in irgend welchen Gefühlswirkungen, nicht in dem Zusammenhang der Handlungen mit Wohl und Wehe, sondern in objektiven Verhältnissen der Angemessenheit und Unangemessenheit, welche sich aus der Natur der Dinge ergeben und nicht durchs Gefühl, sondern durch Vernunftthätigkeit, durch Schließen, ermittelt werden müssen. Die ethischen Verhältnisse sind dieser Anschauung für das praktische Leben das nämliche, was die mathematischen Gesetze für die Körper- und Raumwelt. Nichts was erst im Geiste entstünde, sondern notwendiger Ausdruck der ewigen Wesenheit der Dinge; das Böse ein Versuch die Dinge zu dem zu machen, was sie nicht sind und nicht sein können ohne jene Ordnung zu stören, durch welche das Universum besteht. Nicht die Beziehung auf Wohl und Wehe giebt dem Sittengesetz seine verpflichtende Kraft: es ist ein Stück der allgemeinen Weltvernunft, die sich an das Vernünftige im Menschen wendet. Die Polemik dieser Richtung gegen den Standpunkt, wie ihn Hobbes und Locke oder die spätere Gefühlsmoral vertraten, vermochte sich indessen weder von manchen Mißverständnissen des Gegners, noch von gewissen Mißdeutungen des Thatbestandes sittlicher Erfahrung frei zu halten. Die Realität, welche die Rationalisten den sittlichen Unterschieden zu geben trachteten, fehlte auch jenen Richtungen keineswegs. Sie war ihnen eben in der natürlichen Folgeordnung der Güter und Übel gegeben. Was das Fundament sittlicher Unterschiede sein sollte, sobald man die fühlenden und urteilenden Mithandelnden wegdenkt, läßt sich kaum vorstellen. Ebenso ist auch die beliebte Analogie zwischen dem Sittlichen und dem Mathematischen ein bloßes Mißverständnis; sie verwechselt den Unterschied zwischen naturgesetzlicher und moralischer Notwendigkeit. Die erstere aber wird auch durch das abscheulichste Verbrechen nicht verletzt; es wäre sonst einfach unmöglich. Auch mit einem andern Bestandstück ihrer Theorie, der Ewigkeit und Unveränderlichkeit der ethischen Normen, hatten die Rationalisten einen harten Stand gegenüber den Empiristen. Der Gedanke einer Veränderlichkeit der ethischen Normen innerhalb gewisser Grenzen brachte so viel empirische Evidenz mit sich, daß er, einmal ausgesprochen und historisch begründet, nicht wieder wegzuschaffen war.

Aus dem Gegensatze dieser beiden Richtungen erwuchs eine dritte, vermittelnde, welche zu dem heutigen Bestande der wissenschaftlichen Ethik vielleicht die wichtigsten Beiträge geliefert hat. Was sie mit den Rationalisten der Hobbes-Locke'schen Ethik entgegenstellte, war der Zweifel, ob die sittlichen Phänomene aus egoistischen Motiven der Hoffnung und Furcht genügend erklärbar seien; was sie von den Rationalisten trenne, ist die ganz klare Einsicht, daß das Sittliche als rein theoretisches Vernunftprodukt gedacht, völlig abgelöst von Trieben und Gefühlen, unmöglich Herrschaft über den menschlichen Willen ausüben könne. Man sucht daher nach einem psychologischen Prinzip, welches der praktischen Seite des Menschen angehört und doch näheren Zusammenhang mit den spezifischen Erscheinungen des Sittlichen aufweist als die reine Selbstliebe. Shaftesbury und Hutcheson, in etwas anderem Sinne auch Butler, unternehmen es, jenen Begriff der menschlichen Natur, von welchem Hobbes und Locke ausgegangen waren, zu bereichern; sie glauben sich im Einklang mit der Erfahrung zu befinden, wenn sie im Menschen neben den egoistischen auch altruistische oder soziale Neigungen anerkennen. Beider Befriedigung ist natürlich und notwendig; aber ein reflektiertes Gefühl oder der moralische Sinn, wie die Schule sich auszudrücken pflegte, giebt beim normal organisierten Menschen für die sozialen Triebe den Ausschlag und verleiht ihnen gewissermaßen höhere Würde gegenüber den selbstischen. Das Sittliche, das sozial Wertvolle, ist ein Werk des guten natürlichen Geschmacks in einem Wesen, welches fähig ist, über seine eigenen Zustände nachzudenken. Gewisse Schwierigkeiten blieben auch hier zunächst ungelöst. Ist der Geschmack des Menschen wirklich von Natur so gebildet, die soziale Neigung schon von Hause aus so bevorzugt? Diese psychologischen Dunkelheiten sind durch Humes scharfsinnige Untersuchungen zuerst aufgehellt worden. Er zeigt das wahre Wesen des sogenannten moralischen Sinnes in dem psychischen Phänomen der Sympathie auf. Unsere Beurteilung anderer Menschen ruht auf Beobachtung der Wirkungen, welche von ihnen für Wohl und Wehe ihrer Umgebung ausgehen, vermittelt durch die Sympathie mit Anderer Zuständen, korrigiert durch Nachdenken. Und da wir durch die sympathischen Gefühle lernen uns der Förderung fremden Wohls zu freuen, so ergiebt sich aus der Beurteilung dessen, was Andere thun, unvermeidlich auch eine Beurteilung unserer eigenen Thätigkeit und Gesinnung. Das Gewissen also (wie Butler

jene reflektierte Billigung der sozialen oder altruistischen Triebe genannt hatte) ist nichts Angeborenes, sondern vielmehr ein Produkt der sympathischen Gefühle, welche im geselligen Zusammensein entspringen. In vertiefter Auffassung lenkt so Hume, der große Historiker, wieder zu den Gedanken des Hobbes zurück. Wie der Mensch überhaupt nur existiert als Glied einer Gemeinschaft, nicht als abstraktes Individuum, so ist er auch nur deshalb ein moralisches Wesen, weil er ein Glied der Gesellschaft ist und insofern ist auch das Sittliche nichts, das seinem Wesen fremd, oder nur äußerlich aufgezwungen wäre, sondern das eigenste Gewächs der Menschennatur.

Diese Theorie hat nun bei Adam Smith eine noch feinere Ausgestaltung erfahren. Zunächst in Bezug auf den Vorgang, durch welchen die Beurteilung Anderer zu stande kommt. Er zeigt, daß es nicht genügt, um einen Handelnden sittlich gut zu finden, mit den angenehmen Gefühlen derer zu sympathisieren, welche durch die Handlung gefördert werden, sondern wir müssen auch alle Motive des Handelnden zu billigen vermögen; daß uns umgekehrt ein Handelnder nicht notwendig unsittlich erscheint, wenn jemand durch ihn verletzt oder geschädigt wird, sondern erst dann, wenn wir seinen Motiven alle Zustimmung versagen müssen. In ähnlicher Weise hat Smith auch Humes Andeutungen über die Ausbildung ethischer Selbstbeurteilung vertieft, indem er jener Umsetzung nachging, welche unsere Urteile über den Wert anderer in Selbstbeurteilung verwandelt und die Anwendung der von der öffentlichen Meinung gebrauchten Kriterien auf uns selbst bewirkt. In dem Maße als wir lernen, was in der Welt als das Gute geschätzt wird und was das eigene Gefühl uns als solches verkündet, lernen wir uns selbst gleichsam mit fremden objektiven Augen ansehen; es erwächst in uns sozusagen ein völlig unparteiischer wohlunterrichteter Zuschauer, eine innere Stimme, welche uns die eigene Ehre, wie die eigene Schande mit gleicher Unerbittlichkeit vorhält und wirksamer ist als das allgemeine Gefühl der Menschlichkeit, des Wohlwollens oder die Berechnung eines vielleicht entfernten Nutzens. Auch diese tiefste Fassung des Gewissensbegriffs in der englischen Ethik, deren starke Einwirkungen auf Kant unverkennbar sind, betrachtet das Gewissen nicht als eine angeborene Macht. Den inneren Beobachter, die Stimme in der Brust muß sich Jeder selbst schaffen. Es giebt auch dafür spezifische Begebungen, fein organisierte, durch und durch sympathische Naturen, welche für sich und andere die hohen idealen Maßstäbe ausbilden. An ihnen lernen Andere die eigene Anschauung vervollkommnen, wie es in jeder Kunst der Fall ist.

10. Angewandte Ethik und sittliche Grundstimmung der neueren Zeit. Alle diese Untersuchungen trugen überwiegend psychologisch analytischen Charakter; eine systematische Durchbildung der Ethik als Normwissenschaft, der Tugend-, Pflichten- und Güterlehre, wird man bei manchen der bedeutendsten Vertreter der ethischen Spekulation vergebens suchen. Der Grund dieser im Gegensatz zur antiken Ethik befremdlichen Erscheinung liegt wohl darin, daß die Ethik der neuern Philosophie, vermöge einer langen und mühevollen Arbeit der christlichen Theologie, einen sittlichen Lebenscodex hinter sich hatte, welcher durch seinen engen Zusammenhang mit der Religion überall mit dem Bewußtsein der Völker eng verwachsen war. Obwohl die Philosophie sich gegen manche Punkte dieser kirchlichen Moral, welche bis zu einem gewissen Grade allgemeine Volksmoral geworden war, notwendig ablehnend verhalten mußte, so enthielt dieselbe doch so viel praktische Vernunft und so viel menschlich natürliche Sittlichkeit, daß man sich seiner für praktische Zwecke ruhig weiter bedienen konnte. Schon Hobbes hatte den Versuch unternommen die Übereinstimmung seines natürlichen Gesetzes und der aus ihm entwickelten Gebote mit der Bibel nachzuweisen. Und Locke erklärt geradezu, das neue Testament enthalte einen absolut reinen und ganz vollständigen Codex der Sittlichkeit, welcher alles weit übertreffe, was die sich selbst überlassene Vernunft bieten könne. Er lehnt es aus diesem Grunde ab, selbst eine Abhandlung über angewandte Ethik zu schreiben. Und so haben auch weder Utilitarier noch Rationalisten und Vertreter der Gefühlsmoral auf die Mitwirkung religiöser Kräfte in der sittlichen Praxis Verzicht geleistet. Den Vertretern entgegengesetzter Standpunkte sehen wir die Mitwirkung der Offenbarung zum Verständnis des Sittengesetzes und die Aussicht auf ein jenseitiges Leben mit göttlichen Belohnungen und Bestrafungen zwar nicht als schlechthin unentbehrlich zur Sanktion der sittlichen Normen, aber doch als sehr wünschenswert erscheinen. Nur Shaftesbury und Hume haben mit der Autonomie des Sittlichen im Sinne der antiken Ethik und seiner gänzlichen

Ablösung von allen religiösen Vorstellungen wirklich Ernst gemacht, und hier tritt uns auch jene tiefgreifende Veränderung der Grundstimmung, welche die Ethik der neueren Philosophie der christlichen gegenüber im allgemeinen auszeichnet, am unverkennbarsten entgegen. An Stelle des mißtrauischen Pessimismus, mit welchem das Christentum die Welt betrachtet, setzt sie freudige Zukunftshoffnungen, an Stelle des theologischen Begriffes Regnum Dei das Regnum Hominis. Sie lenkt zurück zu der antiken Anschauung vom Ethischen, als dem im höchsten Sinne naturgemäßen; zum Vertrauen auf das angeborne Gute im Menschen und die Macht vernünftiger Bildung und Erziehung. Daraus folgt eine wesentlich veränderte Stellung zur Religion. Das Ethische wird nicht nur unabhängig vom religiösen Glauben und äußerer Offenbarung, sondern es wird Maßstab und Schiedsrichter über Inhalt und Wert der Religion.

11. Französische Ethik im Aufklärungszeitalter. Diese allgemeinen Züge treten bei der französischen Ethik des Aufklärungs-Zeitalters noch stärker hervor als bei der englischen. An wissenschaftlicher Bedeutung ist sie mit dieser nicht zu vergleichen; die hier geleistete Arbeit erscheint teils in direkter Abhängigkeit von England, teils einseitiger und leidenschaftlicher. Rousseau, der originellste Denker Frankreichs in diesem Zeitalter, hat der Ethik wohl vereinzelte Impulse aber keine durchgebildete Anschauung hinterlassen. Das Werk des Helvetius „De l'Esprit", die durchgeführteste französische Theorie der Zeit, ist ein Versuch, alle Formen des Sittlichen als Verwandlungen und Verfeinerungen des Egoismus aufzuzeigen — geistreich durchgeführt, aber im Prinzip doch fehlgreifend und hinter die englische Gefühlsmoral auf die unentwickelteren Gedanken von Hobbes und Locke zurückfallend. Aber trotz all ihrer leicht aufzuzeigenden Schwächen ist die französische Ethik des Aufklärungs-Zeitalters erfüllt und getragen von einem begeisterten Glauben an die Zukunft der Menschheit, an die Möglichkeit einer Organisation durch Vernunft; der Sensualismus und Materialismus ihrer theoretischen Begründung hat der Wärme ihrer philanthropischen Ideen wenig Abbruch gethan. Aber erst dem neunzehnten Jahrhundert war es vorbehalten, diesen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis aufzulösen. Die Zeit, welche die Menschenrechte forderte und erzwang, vermochte sie theoretisch nur unzulänglich zu begründen.

12. Die deutsche Aufklärung. Deutschland steht im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert hinter seinen westlichen Nebenländern an geistiger Regsamkeit weit zurück. Leibnizens aphoristische Gedanken zur Ethik — selbst ein Reflex mannigfaltiger Gedankenströmungen des Auslands — werden durch Christian Wolf in umfangreichen Arbeiten systematisiert und durch den Schulbetrieb an deutschen Universitäten zur Grundlage allgemeinerer Bildung. Was nicht aus dieser Schule stammt, zehrt von der englischen und französischen Aufklärungslitteratur. Dagegen muß man den Deutschen jener Zeit den Ruhm lassen, daß sie mit Ernst und Begeisterung die Aufgabe erfaßten, die gewonnenen Einsichten unmittelbar in die allgemeine Volksbildung und Volkserziehung überzuführen. Mit pädagogischem Geschick ging man an die Schöpfung einer volkstümlichen ethischen Litteratur, frei von theologischen Einflüssen, ruhend auf den großen Gedanken der Aufklärung, der Humanität und des Fortschritts. Eine Litteratur, welche die Vergessenheit, ja die Geringschätzung, in welche sie heute gefallen ist, um so weniger verdient als sie viele treffliche Vorbilder enthält für eine Aufgabe, welche das 19. Jahrhundert so wenig fortzuführen verstanden hat, daß sie heute ganz von neuem in Angriff genommen werden muß. Die tiefe Kluft, welche im heutigen deutschen Volke zwischen den Höhen wissenschaftlicher Anschauung und dem volkstümlichen Bewußtsein gähnt, wäre nie möglich geworden, wenn die deutsche Philosophie in unserem Jahrhundert nicht gerade einen Stolz darin gesehen hätte, schlechterdings nur für Gelehrte oder wenigstens für die Aristokratie der Bildung da sein zu wollen. Und es ist keiner der schlechtesten Ruhmestitel Kants, des Mannes, dem die deutsche Philosophie ihre volle Selbständigkeit dem Auslande gegenüber und eine für mehr als ein Jahrhundert nachwirkende Vertiefung ihres Inhalts verdankt, daß er, in seinen rein wissenschaftlichen Arbeiten so unzugänglich, es niemals verschmähte, daneben auch in gemeinverständlicher Weise zum Volke zu sprechen, wie die reiche Sammlung seiner vermischten Schriften beweist. Hat er doch auch die Grundlagen seiner ethischen Überzeugungen zuerst in populärer Weise entwickelt (Grundlegung zur Metaphysik der Sitten), bevor er seiner Ethik in der „Kritik der praktischen Vernunft" streng wissenschaftliche Gestalt gab.

13. Kant. Sachlich bedeutet Kants Ethik

die entschiedenste Abkehr von jener Gefühlsmoral, durch welche das 17. und 18. Jahrhundert die ethischen Erscheinungen am besten zu erklären und dem Willen die kräftigsten Impulse zu geben geglaubt hat. Eine Rückwendung zu der Denkweise des Rationalismus, von dessen Vertretern namentlich Richard Price merkwürdige Analogien mit der Kantischen Lehre bietet. Was Kant mit dem allergrößten Nachdruck in den Mittelpunkt seiner ethischen Lehre gestellt hat, ist der Gedanke, „daß alle Moralität der Handlungen in die Notwendigkeit derselben aus Pflicht und aus Achtung fürs Gesetz, nicht aus Liebe und Zuneigung zu dem, was die Handlungen hervorbringen sollen, gesetzt werden müsse". Den Inhalt dieses sittlichen Gesetzes aber drückt Kant in einer Weise aus, die keinen wesentlichen Gegensatz zu den utilitarischen Theorieen bildet. Die Formel des Sittengesetzes, der kategorische Imperativ, lautet in ihrer allgemeinsten und verwendbarsten Gestalt: „Handle so, als ob die Maxime deiner Handlung durch deinen Willen zum allgemeinen Naturgesetz werden sollte." Es versteht sich von selbst, daß die Tauglichkeit einer Maxime zum allgemeinen Naturgesetz nur entschieden werden kann durch eine Prüfung ihrer Zweckmäßigkeit, ihrer Wirkungen auf Wohl und Wehe der Gesamtheit. Kant selbst hat dies direkt und indirekt anerkannt; gleichwohl verbietet er, daß ein sittlicher Wille sich durch Wohlfahrtsgründe oder Gefühle irgendwelcher Art bestimmen lasse; der gute Wille, welchen er mit warmen Worten als die höchste und größte aller Erscheinungen des Lebens preist, ist derjenige, für welchen die reine Achtung vor dem Sittengesetze allein bestimmend ist. Jede Handlung, welche mit dem Gesetz übereinstimmt, ohne daß dieses selbst die Triebfeder war, ist legal, d. h. sie erfüllt den Buchstaben des Gesetzes; aber einzig diejenige Handlung, welche nur um des Gesetzes und seiner allgemeinen Giltigkeit willen das Gesetzliche will, ist moralisch oder sittlich. Eben deshalb ist hier auch der Erfolg ganz gleichgiltig; das wesentlich Gute liegt in der Gesinnung. Diese Bestimmungen zeigen die geschichtliche Größe wie die Einseitigkeit Kants scharf nebeneinander. Wenn Kant es als seine Überzeugung aussprach, daß keine Idee das menschliche Gemüt mehr zu erheben und mit Begeisterung zu erfüllen verstehe, als eben die einer moralischen Gesinnung, welche die Pflicht über alles verehrt, mit den Übeln des Lebens wie mit den verführerischsten Anlockungen desselben ringt und dennoch sie besiegt, so war dies eine heilsame Gegenwirkung gegen eine weichliche Zeit, in welcher die Klugheitsmoral des wohlverstandenen persönlichen Interesses das sittliche Bewußtsein in der Wurzel zu fälschen drohte. Und diese Seite seiner Lehre hat bei den besten Geistern in Deutschland nicht nur, sondern auch in England und Frankreich lauten und begeisterten Widerhall gefunden. Aber so wertvoll Kants Begriff des guten Willens, welcher das Pflichtmäßige zum Gegenstande hat, für die Ethik auch ist, so völlig verkehrt ist sein Versuch, die Begriffe der Pflicht und des Gutes in unversöhnlichen Gegensatz zu bringen, und vom Willen nicht darum die Unterwerfung unter das Sittengesetz zu fordern, weil dasselbe das höchste Ziel des Strebens, das größtmögliche Wohl der Gesamtheit, zum Inhalte hat, sondern einzig darum, weil es die logische Form der allgemeinen Giltigkeit besitzt. Das notwendig zu wollende oberste Gut wird zu dem leeren Begriff des Zwecks an sich, dessen Verwirklichung durch unser Thun weder für uns noch für die Menschheit Wert besitzt; das sittliche Handeln also zur Erfüllung einer leeren formalen Etikette. Die Subtilität Kants in der Bekämpfung der Gefühlsmoral hat sich die eigene allzu scharfe Spitze abgebrochen; den wahren Zusammenhang zwischen dem Eudämonismus und dem Pflichtgedanken aufzuzeigen war einer späteren Entwickelung vorbehalten.

14. Der spekulative Idealismus. Allerdings hat bereits Schiller den „mönchischen Zug" in der Ethik Kants mit feinem Verständnis hervorgehoben, und sein Begriff der „schönen Seele" oder sittlichen Vollkommenheit, in welcher der Inhalt der sittlichen Forderungen zur zweiten Natur geworden ist, trägt eine unverkennbare polemische Spitze gegen eine Anschauung, welche der Würde des Sittlichen Abbruch zu thun fürchtete, wenn sie dasselbe in Einklang mit unseren Neigungen anträfe. Aber diese Anschauung blieb zunächst vereinzelt und vermochte wohl den Begriff des ethischen Ideals zu korrigieren, aber den durch Kant völlig verwischten Zusammenhang zwischen den Begriffen Sittlichkeit und Glückseligkeit nicht neu zu begründen. Überhaupt lenkte die Entwickelung des nachkantischen Idealismus von den ethischen Problemen ab. Zwar in Fichtes kraftvollen Reden und populären Schriften fand der Gedanke der Pflicht, der sittlichen Bestimmung des Menschen, der sittlichen Weltordnung, einen

Ausdruck von hinreißender Gewalt; aber die Größe der Gesinnung und der hohe Flug der Darstellung wirken hier unabhängig von der zu Grunde liegenden Theorie. Und diese selbst trug, soweit sie über Kant hinausging, zu sehr das Gepräge von Fichtes metaphysischem System, um nicht in dessen Schicksale mitverwickelt zu werden. Bei Hegel erscheint die Ethik wenig selbständig, völlig eingeordnet in das Ganze seiner gewaltigen begrifflichen Konstruktion des Weltinhalts. Schleiermachers merkwürdiger Versuch, die Sittlichkeit aus dem Wechselverhältnis von Natur und Vernunft zu begreifen, nimmt manche der bedeutendsten Züge heutiger wissenschaftlicher Ethik voraus; vermochte aber im Zeitpunkte der Entstehung nur auf engere Kreise zu wirken. Und so vertreten auch Baader und Schelling, als Erneuerer der ethischen Metaphysik des Christentums, Gedanken, welche erst in unserer Zeit allgemeiner Rückwendung zum Kirchentum so recht wirksam geworden sind.

15. **Herbart**. Dagegen hat die Philosophie Herbarts, wie auf andern Gebieten so auch auf dem der Ethik, eine bedeutende schulbildende Kraft bewiesen, welche sich mit manchen tüchtigen Leistungen bis in die Gegenwart herein fortzieht. Die Herbartsche Ethik muß daher im gegebenen Zusammenhange etwas genauer ins Auge gefaßt werden. Die erste und ursprünglichste Thatsache der Ethik ist für Herbart nicht das Gebot einer gesetzgebenden praktischen Vernunft, sondern Urteile der Billigung oder Mißbilligung über Willensbeschaffenheiten, welche man kurz als Werturteile bezeichnen kann. Es ist charakteristisch für Herbart, daß er den Wert eines Willens durchaus nicht von seiner Tauglichkeit zu einem Zweck bestimmen lassen will. Für ihn wie für Kant ist die ethische Beurteilung eine ganz andere als die, wodurch Güter und Übel abgemessen werden. In der Aufhebung der Glückseligkeitslehre durch Kant erblickt er den wichtigsten Teil der Reform der Sittenlehre. Alle ethische Beurteitung ist notwendig uninteressiert; sie geht nicht auf den Gegenstand, sondern auf die Form des Willens, aber nicht wie bei Kant auf die bloß logische Form der Allgemeinheit, sondern auf die verschiedenen Verhältnisse, in welche wollende Wesen zu einander treten können. Sie betrachtet diese Verhältnisse entweder als gefallend oder als mißfallend; das ethische Urteil ist streng genommen ein ästhetisches, ein Geschmacksurteil. Der sittliche Geschmack ist vom künstlerischen Geschmack nicht wesentlich verschieden und wie die Ästhetik die einfachsten gefallenden Verhältnisse von Formen, Farben, Tönen und Gedanken aufsucht, auf denen alles ästhetische Gefallen in letzter Linie beruht, so wird es sich für die Ethik darum handeln, jene elementaren Verhältnisse zwischen wollenden Wesen zu erforschen, deren Inhalt, wenn er nur vollkommen deutlich vorgestellt wird, notwendig und unvermeidlich Urteile des Beifalls und des Mißfallens erzeugt. Diese ethischen Grundurteile sind wie die entsprechenden ästhetischen rein intuitiv, aus Gründen nicht abzuleiten, sondern in unserer psychischen Organisation begründet. Solcher gefallender Grundverhältnisse (praktische Ideen) kennt Herbarts Ethik fünf: Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht, Billigkeit, innere Freiheit. Sie sind nicht aus einem gemeinsamen höheren Prinzip abzuleiten; man kann sie aber alle zusammenfassen als reelle Beschaffenheit einer Person in einem gesellschaftlichen Ganzen, und dann ergiebt sich das Ideal des Weisen oder der Begriff der Tugend. Die Ideen als solche aber sind nichts als der abstrakte Ausdruck für Urteile, die bei vorkommenden Verhältnissen sich stets auf die gleiche Weise erzeugen. Den ästhetischen Urteilen kann der Mensch sich entziehen; denn die Gegenstände der Kunst gehören nicht notwendig zu seinem Leben. Die ethischen Urteile sind unvermeidlich wie das Verhängnis; denn niemand, der lebt, kann das Wollen aufgeben. Hier liegt die Notwendigkeit, welche das Wort Pflicht ankündigt. Den Begriff des Sollens schließt diese ästhetische Ethik so wenig aus, daß sie ihn vielmehr erst wahrhaft zu begründen glaubt. Alle Autorität des Sollens ruht auf jenen ursprünglichen Wertbestimmungen, welche dem Willen sein eigenes Bild vorhalten. Dies aber zu bewirken, daß die Ideen hervortreten und durch die Beurteilung des vorliegenden Willens ihre veredelnde Kraft ausüben, ist nicht mehr Sache der Ethik, sondern einer auf richtige Psychologie gegründeten Pädagogik.

Reich an feinen psychologischen Zügen, getragen von edler Beschaulichkeit und kritischer Schärfe, zeigt diese Ethik Herbarts doch unverkennbare Schwächen. Enthalten jene ruhigen Geschmacksurteile über Willensverhältnisse wirklich den ausreichenden Erklärungsgrund für die gewaltigen Phänomene des sittlichen Lebens? Läßt sich wirklich das ganze Gebiet praktischer Normen unter die Fünfzahl der Ideen ver-

einigen? Und wie verhält sich das geschlossene System dieser Ideen zu den wechselnden Typen sittlicher Wertschätzung, welche die Geschichte aufweist?

16. Beneke. Verschmelzung der Prinzipien des Gemeinwohls und des Gewissens. Diese Schwierigkeiten wurden zuerst voll empfunden von einem Denker, der in vielen Stücken mit Herbart die gleichen Bahnen wandelt, von Friedr. Eduard Beneke. Der krankhaften Scheu vor dem Eudämonismus, welche in der Ethik Kants und Herbarts geherrscht hatte, stellt Beneke die Überzeugung entgegen, daß es gar keinen wirklichen Gegensatz zwischen dem Nützlichen und dem Moralischen gebe, sondern daß beide auf einem gemeinsamen Grundbegriff beruhen, dem des Gutes oder Wertes, dem Grundbegriff für die gesamte praktische Philosophie. Im Begriff des Nützlichen messen wir äußere Folgen, im Begriff des Sittlichen Motive, ihrem Werte nach. Die in der Handlung hervortretenden Zwecke können uns nicht zum Maßstabe für die Moralität dienen, wohl aber die in den Motiven gegeben Zwecke und hier müssen beim sittlichen Menschen Form des Wollens und Gegenstand oder Zweck des Wollens, welche Kant auseinandergerissen hatte, notwendig zusammenfallen. Denn eine sittliche Gesinnung wird nur diejenigen Wirkungen anstreben, welche mit dem nach wahrer praktischer Weltansicht Besten oder Nützlichsten übereinstimmen; während umgekehrt die äußere Bethätigung einer Gesinnung den sittlichen Willen selber abspiegelt, sofern nicht zufällige Umstände dazwischen treten. Sittlich nennen wir ein Thun, dessen Wirkungen nach unparteiischer Schätzung als allgemein wertvoll gelten und das aus keinen andern Motiven erfolgt als um eben dieses Wertes willen. Hierin liegt die prinzipiell bedeutendste Weiterbildung der Ethik Kants: die Verschmelzung des objektiv materialen Moralprinzips des Gemeinwohls oder des Sozial-Eudämonismus, mit dem subjektiv formalen Prinzip des guten Willens oder des Gewissens. Jenes ein Erbstück des englischen Empirismus, dieses das Lieblingskind des deutschen Idealismus.

17. Beneke und Bentham. Das Verdienst Benekes bei dieser Leistung wird besonders deutlich, wenn man sich den Punkt gegenwärtig hält, von welchem er ausgegangen war und die stärksten Impulse empfangen hatte. Dies waren die Theorieen des Jeremias Beutham, dessen erste Schrift „Principles of Morals and Legislation“ Beneke in durchaus selbständiger Weise deutsch bearbeitet hat. Bentham ist der reinste Typus utilitarischer Denkweise oder des Sozial-Eudämonismus als Moralprinzip. Mit einem unermeßlichen Aufwande von logischem Scharfsinn und Erfahrungsmaterial sucht er nach einer allgemeinen Theorie des praktischen Lebens, welche es gestattet, jede einzelne Handlung oder Eigenschaft in ihrem sozialen Gesamtwert zu beurteilen; „Tafeln zur Berechnung der Logarithmen des menschlichen Herzens“, auf Grund des Prinzips der größten Wohlfahrt des weitesten Kreises entworfen. Aber dieser scharfsinnigste Theoriker der Sozialfolgen unserer Handlungen hat für die Bedeutung des Gewissensbegriffs, für die tieferen Unterschiede zwischen Gesetzgebung und Moral, kein Auge und auf die Frage nach den subjektiven Triebfedern des Sittlichen keine andere Antwort als den Hinweis auf den wohlverstandenen Egoismus.

18. Mill und Comte. Fast in demselben Sinne, in welchem Beneke in Deutschland sowohl Bentham als Kant korrigierte, geschah dies in England durch John Stuart Mill. Indem Mill in seiner Schrift über den Utilitarismus, der glänzendsten Rechtfertigung des Sozial-Eudämonismus, die Notwendigkeit innerer Anpassung an das sozial Wertvolle nachdrücklich betont, erwächst ihm zugleich die Frage wie diese innere Anpassung zu stande komme und wie die Normen des allgemein Wertvollen aus heteronomen, von außen aufgezwungenen, zu autonomen, selbstgewollten werden. Hier aber folgt Mill selbst nur den mächtigen Anregungen, welche er durch Auguste Comte und den französischen Positivismus empfing. Wie entsteht jene Beurteilung menschlichen Wesens nach dem allgemein Wertvollen und wie die Anerkennung dieser Kriterien durch das Individuum, welche das sozial Wertvolle zur Pflicht macht? Dieser Frage hatte die Philosophie Positive das sorgfältigste Nachdenken gewidmet. Indem sie das ursprüngliche Nebeneinanderstehen egoistischer und altruistischer Gefühlsrichtungen als eine letzte Thatsache menschlicher Organisation aufzuweisen und selbst durch die Tierpsychologie zu erhärten sich bemüht, erscheint ihr das Sittliche als Ausgleich zwischen diesen beiden Grundrichtungen menschlicher Triebe, zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und den Interessen der Gesamtheit. Dieser Ausgleich ist in der menschlichen Sociabilität wohl angelegt, aber durchaus nicht von Anfang an fertig. Er ist in jeder Generation neu zu gestalten und wird

um so vollkommener, je mehr sich die Intelligenz der Leitung menschlicher Dinge bemächtigt. Der Verstand beobachtet die Wirkungen menschlicher Handlungen innerhalb eines gewissen Kreises und die durch Generationen hindurch sich häufenden Erfahrungen dieser Art machen allmählich das Urteil über den Wert bestimmter Handlungsweisen von den zufälligen Umständen des einzelnen Falls ganz unabhängig. Es entwickeln sich Normen, durchschnittliche Regeln der Beurteilung innerhalb der Gesellschaft, deren Wirkung sich niemand entziehen kann so wenig als den natürlichen Folgen seiner Handlungen. Der Reflex jener allgemeinen Billigung oder Mißbilligung verstärkt, ergänzt und verbessert die unmittelbaren Beziehungen, in welchen die Handlung zu unsern Gefühlen steht; sie läßt manches Angenehme als unrecht, manches Peinliche als gut empfinden. Durch Gewöhnung und Vererbung wird manches, was ursprünglich nur auf der Reflexion beruhte, zu instinktivem Besitz. Was ursprünglich heteronom war, Gebot der Gesamtheit an den Einzelnen, oder was deutliche Beziehungen auf allgemeine Vorteile hatte, scheint allmählich von selbsteigenem Wert.

19. Verbindung des Positivismus mit dem Evolutionsprinzip. Diese Anschauungen, von dem älteren Positivismus nur in großen Zügen, gleichsam wie ein Programm hingestellt, empfingen nun durch die Anwendung des Entwickelungsgedankens auf die Thatsachen der Geistesgeschichte erst ihre volle Begründung und Durchführung. Darwin selbst war mit wichtigen Winken vorangegangen. In unermeßlicher Fülle strömten aus anthropologischen, ethnologischen, sittengeschichtlichen, religions- und rechtsgeschichtlichen Untersuchungen die Materialien herzu, welche den Werdeprozeß der sittlichen Phänomene im Zusammenhang mit der Entwickelung der Kultur und den Formen des gesellschaftlichen Lebens verstehen lehrten. In Iherings „Zweck im Recht", im ersten Bande von Herbert Spencers „Principles of Ethics", im ersten Abschnitt von Wilhelm Wundts „Ethik" kommt die so erwachsene wissenschaftliche Auffassung vom Sittlichen als einem Entwickelungsprodukt zu dem heutigen Kenntnissen entsprechendsten Ausdruck. Aber diese rein empirische Basis der Ethik, soweit es sich nämlich um das Verständnis des Ursprungs handelt, bedeutet durchaus keinen Eintrag an Idealität, wie die neuesten systematischen Darstellungen lehren, welche sich auf dieser Basis erhoben haben: Sigwart „Vorfragen der Ethik"; Laas „Positivistische Ethik"; Paulsen „System der Ethik"; Gizycki „Moralphilosophie"; Döring „Philosophische Güterlehre". Auch die Ethik des Dänen Höffding, die Arbeiten von Henry Sidgwick: „The Methods of Ethics", von Leslie Stephen: „The Science of Ethics", in der ganzen englisch redenden Welt als die scharfsinnigsten und trefflichsten Behandlungen der ethischen Grundprobleme anerkannt – alle diese Werke suchen den Ausgleich zwischen dem Wohlfahrtsprinzip und dem Gewissensprinzip oder zwischen eudämonistischer und intuitiver Ethik, auf welchen die neuere Entwickelung dieser Disziplin hinaus zu drängen scheint; die Einsicht in den Doppelsinn aller sittlichen Beurteilung, welche immer zwei verschiedene Fragen einschließt: die Frage, ob die Handlung recht ist, wofür es kein anderes Kriterium giebt als den Sozialwert derselben, und die Frage, ob der Charakter des Handelnden gut sei d. h. den sozialen Normen vollkommen angepaßt. Eine fundamentale Unterscheidung, welche man von nun an wohl als bleibend für die Wissenschaft gewonnen wird betrachten können. Vor hundert Jahren konnte Kant noch mit einem Scheine von Recht behaupten, alle bisherige Moralphilosophie sei schlechter als die natürliche Sittlichkeit, die sie zu erklären und zu begründen unternähme. Heute braucht die ethische Theorie, ausgerüstet mit der modernen Evolutionslehre und Psychologie, nicht mehr das Niveau des Sittlichen künstlich tiefer zu legen, um seine Erscheinungen den Mitteln ihrer Erklärungen zugänglich zu machen; sie braucht aber auch nicht mehr in jene Übertreibungen zu verfallen, durch welche der Rationalismus die Würde des Sittlichen wahren zu müssen glaubte.

20. Die Ethik des Pessimismus. Alle utilitarische und evolutionistische Ethik aber ruht auf einer Grundvoraussetzung, welche der Pessimismus bestreitet. Ihre Kriterien, ihre Zweckgedanken haben nur dann Sinn, wenn in dieser Welt durch ein Zusammenwirken aller menschlichen Kräfte eine Steigerung des Glückes herbeigeführt, positive Werte geschaffen werden können. Wenn jedoch alle sog. Güter nichts weiter sind als negative Größen, Nullpunkte des Gefühls zwischen der Beseitigung des einen Bedürfnisses und dem Beginn einer neuen Unlust, dann wäre es sinnlos, wenn die Ethik Anweisungen geben wollte, eine Maximisation des Glückes herbeizuführen. Sittliche Aufgabe kann nur dies sein, in dieser durchaus elenden und vom Egoismus beherrschten Welt

die Schmerzen der lebenden Wesen teilnehmend nachzufühlen und sich von Allem zu enthalten, was das Elend der Welt an irgend einem Punkte noch zu steigern vermöchte. Darum wird das Mitleid von Schopenhauer, dem ersten Vertreter pessimistischer Denkart in Deutschland, als die einzig echte Erscheinungsform des Sittlichen in Anspruch genommen. Und obwohl Schopenhauer aus dieser Grundform des Sittlichen die Doppelregel ableitet, niemanden zu verletzen, sondern jeden nach Kräften zu fördern, so ergiebt sich doch aus der pessimistischen Grundansicht vom Leben, welche keine positiven Güter kennt, daß Alles, was wir für Andere thun, immer nur Linderung ihrer Leiden bezwecken kann. Über die Möglichkeit ethischer Bildung äußert sich Schopenhauer überaus skeptisch. Er bezeichnet das Mitleid allerdings als ethisches Urphänomen, als eine wesentliche Thatsache unserer Organisation, die von Erziehung und Bildung, von religiösen und theoretischen Voraussetzungen unabhängig sei. Soweit dies Urphänomen in einem Menschen vorhanden ist, können wir ein sittliches Verhalten von ihm erwarten; wo es fehlt, da kann keine Belehrung, keine Einwirkung von außen, kein Imperativ und keine Vernunft etwas in den Menschen hineinbringen, was nicht von Anfang an in ihm gelegen hat. Der Wille läßt sich nicht belehren. Ethische Unterweisung schafft so wenig gute Menschen als ästhetische Vorträge geschickte Künstler. Wohl ruht das Mitleid auf der Erkenntnis der Wesensidentität alles Lebendigen; aber die echte Güte der Gesinnung kann nicht von dieser abstrakten Erkenntnis ausgehen, sondern nur von einer intuitiven, einem unmittelbaren Gefühl der Einheit mit anderen Wesen, das nicht wegzuräsonnieren und nicht anzuräsonnieren ist. Für das, was wir bewußte Moralität nennen, sind Begriffe und Grundsätze freilich unentbehrlich; aber doch nur sekundär. Das Beste im Menschen wie das Schlechteste kommt aus den geheimnisvollen Tiefen jener Willenswelt, in welche keine Vernunft hineinreicht, weil sie dem Satz vom Grunde nicht unterworfen ist. Dies gilt auch von der obersten Stufe des Sittlichen, welche Schopenhauers Ethik über der Bethätigung des Mitleids anerkennt, und als die wahrste Größe des Menschen preist: der Askese oder Willensverneinung. Der Mensch, der das innerste Wesen dieser Welt begriffen hat und sich außer stand sieht, ihre Leiden zu lindern, wendet sich schaudernd vom Leben selber ab. Der innerlichste Bereich des Willens ist der Schauplatz für die wahre sittliche That, welche keine schöpferische Position ist, sondern Negation, nicht Verklärung und Durchgeistigung der gegebenen Welt, sondern Vernichtigung; Vernichtigung zum mindesten jenes Stückes der Welt, das im eigenen Daseinswillen sich verkörpert. Aber auch dies ist freie grundlose That des Willens. Philosophische Begriffe, religiöse Dogmen können den sittlichen Heros so wenig schaffen, als den einfach guten Menschen; wie umgekehrt Mitleid sowohl als Askese, die beiden Grundformen echter Sittlichkeit, unter der Herrschaft der verschiedensten Gedankensysteme in der Menschheit vorhanden waren und immer vorhanden sein werden.

Auf demselben pessimistischen Boden wie Schopenhauer befindet sich auch Eduard von Hartmann, der bedeutendste und fruchtbarste unter den Fortbildnern der Schopenhauerschen Philosophie. Auch für ihn enthält der Gedanke des Eudämonismus und Utilitarismus, das Gesamtwohl oder die Maximisation des Glücks zum Moralprinzip zu erheben, einen unlösbaren Widerspruch. Aber der Asket im Sinne Schopenhauers, welcher Welt und Wille verneint, ist doch nur wie der Flüchtling, der sich selber rettet und die übrigen ihrem Schicksale überläßt. Der Einzelne, welcher die Stufe des Heiligen erreicht hat, tritt damit aus der Reihe; aber das rollende Rad des Lebens schwingt weiter und weiter, unbekümmert um die Heldengröße seiner Entsagung. Der Weltenwille hört nicht auf zu wollen und zu schaffen, wenn auch einzelnen ihre Vernichtigung gelingt. Die Geschichte hat für Schopenhauer kein Ziel. Sie ist ein ewiges Einerlei, in welchem dieselben Gestalten unter stets neuen Verkleidungen auftreten. Anders für Hartmann. In sein System bricht der Entwickelungsgedanke ein. Das Dasein der Welt ist kein ewiger Stillstand, sondern ein Prozeß, welcher einem Ziele zuführt. Dies Ziel nennt Hartmann die Erlösung des absoluten Subjekts als letzten Trägers des Weltprozesses. Die Erlösung aber bedeutet für den Pessimismus nicht irgend welche Seligkeit des Seins (denn allem Sein ist die Unterbilanz an Glück wesentlich und notwendig), sondern die Seligkeit des Nichtseins, die Aufhebung des Seins. Das letzte Ziel des Weltprozesses ist demnach ein negativ eudämonistisches, die Aufhebung des Prozesses selbst. Nicht wie bei Schopenhauer die individuelle, sondern die kosmisch universelle Willensverneinung. Dies und

nicht die imaginäre Förderung des Gesamtwohles ist der Zweck, in dessen Dienst das Individuum sein Leben und seine Kraft stellen kann. Sittlich sein im allerhöchsten Sinne heißt die Zwecke des Absoluten zu eigenen Lebenszwecken machen. Dies geschieht nicht dadurch, daß das Individuum an irgend einem beliebigen Punkte den Weltprozeß verneint und aus der Reihe der Kämpfer ausscheidet, sondern so, daß es sich völlig in den Dienst des Prozesses stellt. Dieser Prozeß ist für uns gleichbedeutend mit dem Fortschritt der Kultur. Aber jener Höhepunkt der Kultur, von welchem der Positivismus und der Sozialeudämonismus träumen, das regnum hominis, das Gottmenschentum ist nur die letzte und größte Illusion des glückhungrigen naiven Bewußtseins in der Form der Wissenschaft. Der wirkliche Gang der Kultur wird ein völlig anderer sein. Jeder neue Fortschritt wird das Defizit an Glück in der Menschheit vergrößern und das Bewußtsein dieses Fehlschlagens verschärfen. Aus dem Zusammenbruch aller Illusionen, aus der Erschöpfung aller Mittel, dem Verbrauch aller rettenden Gedanken, erwächst zuletzt dasjenige, was Schopenhauer nur als die That des einzelnen Entsagenden gekannt hatte: die Willensverneinung, als universelle Thatsache. Sie ist nur möglich, wenn zur Evidenz gekommen ist, daß die Menschheit alles Beste, was sie besitzt, an einen Traum verschwendet hat. Eben darum nimmt diese negativ eudämonistische Ethik nicht nur den Evolutionismus, sondern auch den Utilitarismus als Momente in sich auf. Nichts könnte verfehlter sein, als der Gedanke, daß, was hier als höchster Zweck bezeichnet wird, eine Ethik bedeute, welche der gewöhnlichen eudämonistischen, gerade entgegengesetzt sei, daß derjenige dem Absoluten und seinen Zwecken am besten diene, welcher sich nach Kräften bemühe, die Unseligkeit in der Welt durch sein Handeln zu vergrößern.

Würde nach diesem Grundsatze gehandelt, so könnte dies nichts bedeuten als eine Verzögerung des Prozesses und seines Endes; denn es bliebe die Illusion bestehen, als ob durch ein entgegengesetztes Verhalten der Prozeß zu einem positiv eudämonistischen und zu seinem Ziele auf irgend einer Stufe das selige Leben werden könne.

21. Nachklänge der Kantschen Ethik in der Gegenwart. Ein Widerstand anderer Art gegen die positivistische und evolutionistische Ethik geht in der Gegenwart hauptsächlich von zwei Punkten aus. Einesteils von neueren Fortbildungen der Kant-Fichteschen Ethik, andererseits von Vertretern der strengeren kirchlichen Weltansicht in der Gegenwart, auf katholischer wie protestantischer Seite, welche in wechselnder Weise die Gedanken der älteren christlichen Ethik an neuere Systembildungen anzulehnen suchen. Die Kantsche Ethik hatten in Deutschland etwa um die Mitte des gegenwärtigen Jahrhunderts einzelne unter den Epigonen des älteren spekulativen Idealismus wieder lebensfähig zu machen und in ein neues Gewand zu kleiden versucht. Fichtes Sohn, J. H. Fichte, Sengler, Chalybäus, Ulrici, mögen als Träger solcher Versuche genannt werden. Das Sittengesetz war für Kant nicht nur der beredteste Ausdruck unserer vernünftigen Natur gewesen: es stand im empirischen Menschen zugleich als Zeuge seiner Zugehörigkeit zu einer höheren intelligiblen Welt. Diese Geisterwelt, Kant und seinen strengen Schülern verschlossen und nur als eine Forderung der Vernunft zu denken, ist diesen Epigonen nicht mehr unzugänglich. Für sie, als echte Platoniker, wird sie das Reich, aus welchem Vernunft, Güte, Schönheit in dies irdische Leben einstrahlen. Das angeborne Sittengesetz im Menschen (mag es nun als Urwille oder ursprüngliches Gefühl des Sollens, oder wie sonst immer gedacht werden) giebt Zeugnis für seine Abkunft aus diesem Reiche und das Band, welches ihn dahin zurückleitet. Keine Erfahrung vermöchte den Ursprung ethischer Ideen und Imperative, die in ihr nirgends ein Vorbild finden, begreiflich zu machen; die Erfahrung des sittlichen Lebens wird selbst nur durch die Annahme ursprünglicher sittlicher Mächte im Menschen verständlich. Der in neuerer Zeit auf Grund historischer Forschung unternommene Rückzug der Philosophie auf Kant, wie er in dem sog. Neu-Kantianismus zu Tage trat, hat auch auf ethischem Gebiete zu mancherlei Versuchen geführt, Kants Moralphilosophie in ihrer ursprünglichen Gestalt neu zu beleben. Aber die Schwierigkeiten, welche die psychologische Begründung des Pflichtbegriffes bei Kant und der gesamte, zwischen Immanenz und Transcendenz der sittlichen Normen schwankende Charakter seiner Ethik für die Wissenschaft der Gegenwart bot, konnten nicht überwunden werden. Keiner dieser Versuche Neu-Kantischer Ethik vermochte sich in weiterem Kreise Geltung zu verschaffen.

Von viel stärkerem und dauernderem Einflusse als im Vaterlande der Kantschen Philo-

sophie erwiesen sich durch eine merkwürdige Verkettung der Umstände gewisse Gedanken des Königsberger Philosophen auf französischem Boden. Die philosophische Restauration, welche sich dort an den Namen Victor Cousins knüpft, sog ihre Kraft zunächst aus der deutschen Philosophie, deren begeisterter Anhänger Cousin war. Dieser preist Kant als den eigentlichen Schöpfer der Ethik und wird selbst von seinen Anhängern als derjenige gepriesen, welcher die Ethik des reinen Pflichtgedankens in Frankreich zuerst verkündet habe. In der That sind für Cousin der absolute Pflichtbegriff, der reine Vernunftcharakter des Sittlichen und die durchaus ursprüngliche, nicht abgeleitete Beschaffenheit der sittlichen Normen Grundüberzeugungen. Auch bei ihm vollzieht sich die oben erwähnte Umbildung des Kantschen Rationalismus in Mystizismus. Die intelligible Vernunftwelt, die begriffliche Basis des Sittlichen für Kant, wird ihm zur obersten kosmischen Realität. Überindividuell, aber darum nicht unpersönlich: ganz im Sinne der christlichen Theologie nach der von hier aus sein geschlungene Fäden hinüber laufen. Der große Einfluß, welchen Cousin und seine Anhänger auf den akademischen Schulbetrieb der Philosophie in Frankreich gewannen, kam auch diesen ethischen Theorieen zu gute. Aber indem dieser französische Spiritualismus in Frankreich offizielle Schulphilosophie wurde, sah er sich zugleich genötigt, mehr und mehr Fühlung mit dem Geiste der kirchlichen Ethik zu gewinnen. Die spekulative deutsche Philosophie, von der jene Renaissance des Denkens in Frankreich ausgegangen war, wird mehr und mehr zurückgedrängt durch den Einfluß jener Neuscholastik, zu welcher der Cartesianismus im 17. Jahrhundert unter der Hand geistvoller Kleriker wie Malebranche, Fénélon, Bossuet, geworden war. Die Kantsche Unterscheidung von Postulaten der praktischen Vernunft und theoretischen Erkenntnissen fällt. Es kann nicht zwei Reihen von Wahrheiten, sondern nur verschiedene Formen der einen Wahrheit geben. Freiheit, Vorsehung, Unsterblichkeit werden die Fundamentalartikel des ethischen Vernunftglaubens, welcher hier gelehrt wird. Sie sind Realitäten, welche das ethische Leben tragen; nicht bloß Forderungen des Gemüts, welche die Schwere des Vernunftgebotes erleichtern. Deutlich erkennt man in den Grundzügen dieses akademischen Spiritualismus das Rüstzeug einer Ethik, für welche die pädagogische Wirkung Hauptsache, die lebendige Berührung mit anderen Erkenntnisgebieten und die wirkliche Lösung der Probleme Nebensache geworden ist: den rein rationalen und zugleich übermenschlichen Charakter des Sittlichen, die absolute Giltigkeit seiner Normen, die radikale Scheidung zwischen Sittlichem und Nützlichem, die ausschließliche Begründung der Unterschiede zwischen Recht und Unrecht auf das individuelle unfehlbare und intuitive Gewissen, ohne Rücksicht auf die Entstehung der sittlichen Begriffe innerhalb der Menschheit. Gewisse Spuren dieser Richtung, welche das Unterrichtswesen Frankreichs so lange beherrscht hat, sind auch noch in jenen volkstümlichen Katechismen der Moral erkennbar, welche die Schulgesetzgebung der dritten Republik in die französische Staatsschule eingeführt hat. Ein gewisser, wenn auch stark verblaßter, Zusatz von Naturreligion erinnert auch in dieser wegen ihres rein weltlich bürgerlichen Charakters so viel angefeindeten Moral für die Volksschule noch an den intimen Bund des französischen Spiritualismus mit der Theologie. In teilweisem Gegensatze zu dieser späteren Haltung der Cousinschen Schule ist auch in Frankreich seit dem Ende der sechziger Jahre eine Rückwendung auf den strengeren Geist des Kantianismus eingetreten. Diese Richtung hatte in Renouvier und Pillon ihre Hauptvertreter und in der Zeitschrift La Critique Philosophique ein angesehenes gut geleitetes Organ, welches viele wichtige Beiträge zur theoretischen und angewandten Ethik enthält. Renouviers Science de la Morale, 1869 veröffentlicht, enthält die systematischen Grundzüge seiner eigenen Ethik. Auch auf den Schulunterricht hat diese Richtung durch eine populäre Darstellung ihrer Lehren (Petit Traité de Morale à l'Usage des Écoles Laiques) Einfluß zu gewinnen versucht. Der ältere Spiritualismus hatte aus dem Ganzen der Kantschen Lehren die Elemente bevorzugt, welche dem Sittlichen transcendenten Ursprung und überempirische Geltung zuwiesen. Dieser Neu-Kantianismus ist im Gegenteil bemüht diese Teile der Kantschen Lehre möglichst zu beseitigen, während er sich vor allem an den Vernunftcharakter der sittlichen Normen, an die Unbedingtheit des Pflichtgebots und an den Freiheitsbegriff hält. Aber alle diese Anschauungen hatten in der Kantschen Ethik ihr eigentümliches Gepräge durch Kants Metaphysik des Sittlichen empfangen und geraten durch die Beseitigung dieser metaphysischen Grundlage ins Schwanken. Wer nicht den eigentümlichen Dualismus der

Kantischen Weltanschauung annimmt, für den kann auch die Begriffswelt der Kantischen Ethik nicht ungeändert bleiben und es ergiebt sich die Notwendigkeit eines völlig neuen Aufbaus, wie ihn eben nach Beseitigung aller Metaphysik die positivistische Ethik versucht hat. Hierin liegt auch wohl der Grund, weshalb es dieser Neu-Kantianismus zu tiefer gehenden Wirkungen und zu einer eigentlichen Schule nicht gebracht hat. Im Gegensatze dazu haben in England und zum Teil auch in Amerika, nachdem schon um die Mitte des Jahrhunderts, namentlich durch Whewell, eine recht unzulängliche Nutzanwendung Kantischer Gedanken versucht worden war, gerade die rein spekulativen Grundbegriffe der Kant-Fichteschen Ethik Aufnahme und Weiterentwickelung zu einem auf metaphysischer Grundlage aufgebauten ethischen Rationalismus gefunden, als dessen bedeutsamste Vertreter außer dem vielgepriesenen aber auch vielangefochtenen Green (Prolegomena to Ethics) noch Scotus Novanticus (Pseud. für S. Laurie) mit der Schrift „The Ethics of Reason" und in Amerika Josiah Royce mit den beiden Schriften „The Religious Aspect of Philosophy" und „The Spirit of Modern Philosophy" zu erwähnen sind.

22. Die christliche Ethik der Gegenwart. Manche der im Vorstehenden erwähnten ethischen Systeme stehen in naher Berührung mit dem Gedankenkreise der christlichen Theologie. Es liegt in der Natur der Verhältnisse begründet, daß die protestantische Ethik der Gegenwart stärkere Reflexe der philosophischen Bewegungen zeigt, als die katholische, welche die Berührung mit jeder nicht kirchlich approbierten Philosophie ängstlich vermeidet und sich im Laufe der letzten Dezennien immer ängstlicher auf die scholastischen Autoritäten zurückgezogen hat. Von dieser festen Burg aus übt sie an den modernen Anschauungen eine eifrige Kritik, welche freilich in den meisten Fällen nur dazu dient, die Schwäche des Kritikers vor aller Welt deutlich zu machen. Die „Apologie des Christentums vom Standpunkte der Sittenlehre" von A. M. Weiß, und die Moralphilosophie des Jesuiten Victor Cathrein seien als in ihrer Art klassische Zeugen dieser Richtung aus neuester Zeit angeführt. Die Ethik des Protestantismus steht in zahllosen Schattierungen zwischen einem strengen theologischen Standpunkte, für den es ohne Zuhilfenahme der mystischen Begriffe Gnade und Erlösung ein sittliches Leben und eine wohlbegründete sittliche Lehre überhaupt nicht giebt, und Anschauungen, welche nur durch kaum merkliche Scheidelinien von den idealbildenden Bestrebungen der wissenschaftlichen Ethik getrennt sind. Dies gilt allerdings vorzugsweise von dem anglo-amerikanischen Protestantismus, in welchem das Prinzip der individuellen religiösen Freiheit und der selbständigen Gewissensentscheidung zu voller Geltung gelangt ist. Die Form, welche der Protestantismus unter den Händen von Männern wie Parker, Channing, Drumond, Chadwick, angenommen hat, leitet unmittelbar hinüber zu jenen Versuchen, wissenschaftliche Ethik volkstümlich wirksam zu machen, wie sie uns bei Emerson und den Führern der Gesellschaften für ethische Kultur, bei Felix Adler, William Salter, Stanton Coit, entgegentreten. Es fehlt auch auf dem Boden deutscher Kultur nicht ganz an verwandten Versuchen. Aber es ist charakteristisch, daß sich dieselben fast nur an solchen Stellen hervorwagen, wo der Druck des Staatskirchentums nicht so stark ist, wie in der Schweiz (Heinrich Lang und Alois Biedermann) oder im bremischen Freistaate (Schwalbe), und daß der Gegensatz zwischen der ethischen Bewegung in Deutschland und den Vertretern des kirchlichen Protestantismus weit schärfer ist, als in Amerika. Von den verschiedenen Richtungen innerhalb des deutschen Protestantismus hat außer dem Hegelianer Daub die Schleiermachersche Theologie, auf dem reichen Grunde von dessen christlicher Sittenlehre weiterbauend, insbesondere in den Werken von de Wette und Rothe, vielleicht die wertvollsten Beiträge geliefert. Die Arbeiten von Luthardt und J. C. Hofmann stehen auf mehr dogmatischem Boden. Nicht unerwähnt darf bleiben, daß viele von diesen Arbeiten der theologisierenden Ethik auf seite des Katholizismus wie des Protestantismus als begreifliche und ersprießliche Nachwirkung der seelsorgerischen Thätigkeit der Kirche eine reiche Fülle von Einzelheiten über praktische Lebens- und Pflichtenfragen enthalten, welche ihren Gebrauch auch für solche wertvoll machen, welche an diese Dinge mit etwas anderen Gedanken herantreten. Und so hat auch ein Vertreter der protestantischen Ethik, A. von Oettingen, ein überaus lehrreiches und vielbenutztes Lehrbuch der „Moralstatistik in ihrer Bedeutung für eine christliche Sozialethik" geliefert und von einem anderen Theologen, Georg Runze, besitzen wir encyklopädische Skizzen und Litteraturangaben zur Sittenlehre, welche als ein außerordentlich wertvolles Hilfsmittel bezeichnet werden müssen.

Litteratur: Allgemeine Darstellungen: Emil Feuerlein, Die philosophische Sittenlehre in ihren geschichtlichen Hauptformen. 2 Bde. 1857 bis 59. — Friedr. Jodl, Geschichte der Ethik in der neueren Philosophie. Mit einer Einleitung über die antike und christliche Ethik. 2 Bde. 1882 u. 1889. — Paul Janet, Histoire de la Philosophie Morale et Politique dans l'Antiquité et dans les Temps Modernes. 3. Ed. 1887. — Henry Sidgwick, Outlines of the History of Ethics. 1886. — Knappe Übersichten in den systematischen Werken von Wundt, Ethik; 2. Aufl. 1892 und Friedr. Paulsen, System der Ethik, 2. Aufl. 1891. Systematische Gruppierung der möglichen Standpunkte bei Martineau, Types of Ethical Theory. 1885, und E. v. Hartmann, Phänomenologie des sittlichen Bewußtseins. 1879. — Zur griechischen Ethik: Leopold Schmidt, Die Ethik der alten Griechen. 2 Bde. 1882. — Theob. Ziegler, Die Ethik der Griechen und Römer. 1881. — Karl Köstlin, Die Ethik des klassischen Altertums. Erster (einziger) Band, bis Plato inklus. 1887. — Luthard, Die antike Ethik. 1887. Vergl. durchaus Zeller, Philosophie der Griechen. — Für die Übergangszeit besonders wichtig: Hartpole Lecky, Europäische Sittengeschichte von Augustus bis auf Karl den Großen. 2. Aufl. 1879. — Zur christlichen und mittelalterlichen Ethik: Marheineke, Geschichte der christlichen Moral in den der Reformation vorausgehenden Jahrhunderten. — Theobald Ziegler, Geschichte der christlichen Ethik. 1886. — Gaß, Geschichte der christlichen Ethik. 3 Bde. — Eicken, Geschichte der mittelalterlichen Weltansicht. 1888. — Döllinger, Beiträge zur Sittengeschichte des Mittelalters. 2 Bde. — Döllinger und Reusch, Die Moralstreitigkeiten innerhalb der katholischen Kirche. — Zur Ethik der neueren und neuesten Zeit: Außer den schon oben genannten allgemeinen Darstellungen: J. Herm. Fichte, Die philosophischen Lehren von Recht, Staat und Sitte seit der Mitte des 18. Jahrhunderts. 1850. — F. Vorländer, Geschichte der philosophischen Moral, Rechts- und Staatslehre der Engländer und Franzosen mit Einschluß des Machiavelli. 1855. — Hartpole Lecky, Geschichte der Aufklärung in Europa 2c., deutsch von Jolowicz. 2. Aufl. 1870. — Viktor Cousin, Cours d'Histoire de la Philosophie Morale au 18me Siècle. 1840. — A. Fouillée, Critique des Systèmes de Morale Contemporains. 1883. — C. M. Williams, A Review of the Systems of Ethics founded on the Theory of Evolution. 1893.

Prag. Fr. Jodl.

Ethik

1. Verhältnis zwischen Ethik und Pädagogik. 2. Unterschied zwischen historischer, theologischer und philosophischer Ethik. 3. Methoden der ethischen Untersuchung. 4. Die ursprünglichen ethischen Ideen. 5. Die abgeleiteten gesellschaftlichen Ideen. 6. Individual- und Sozialethik. 7. Gut, Pflicht und Tugend.

1. Verhältnis zwischen Ethik und Pädagogik. Da die Pädagogik angewandte Ethik ist, so kann in jedem Lehrer und Erzieher das Bedürfnis entstehen, über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Ethik, und über den wissenschaftlichen Charakter und den Inhalt der letzteren sich zu orientieren.

Einen Menschen erziehen heißt ihn sittlich machen d. h. denjenigen Wert in ihm erzeugen, welchen im Gegensatze zu jedem andern Wert, auch dem wissenschaftlichen und künstlerischen, den er erlangen mag, jeder Mensch besitzen soll und welchen wir, wie die Konflikte zwischen den sittlichen und allen andern Forderungen lehren, als den höchsten anzuerkennen uns genötigt sehen. Die wissenschaftlich zusammenhängende Darlegung und Rechtfertigung dieses Werts bildet den Inhalt der Ethik. Sie ist also Fundamentalwissenschaft der Pädagogik und verhält sich zu der letzteren wie die ursprüngliche zur abgeleiteten Wissenschaft. Dies leuchtet nun wohl unmittelbar ein, wenn man an das letzte Ziel aller Erziehung, die Ausgestaltung des Ethischen in der Person des Einzelnen oder des sittlichen Charakters denkt, denn daß darin das wertvollste oder höchste Ziel der Erziehung besteht, ist für die Pädagogik eine Voraussetzung, deren Rechtfertigung sie von der Ethik erwartet. Weniger einleuchtend erscheint dies Verhältnis, wenn man nicht an die Willensbildung, sondern an andere Teile der Gesamterziehung, die Gedankenausbildung und erste Regulierung des Verhaltens der Kinder denkt. Aber wenn die Frage: wozu ist das gut? in Ansehung alles Lernens die entscheidende wäre, wie sie es ja für viele ist, so würde der Nutzen an Stelle der Sittlichkeit die Herrschaft führen, Einseitigkeit und Egoismus großgezogen und dem Lehrenden sittliche Vorwürfe gemacht werden. Die Abzweckung des Unterrichts muß selbst schon wertvoll sein, wenn sie der Entwickelung des sittlichen Charakters Vorschub leisten soll. Deshalb ist eben das unmittelbare Interesse als Vorstufe jener Entwickelung anzusehen. In gleicher Weise würden sittliche Vorwürfe erhoben werden können, wenn zwar kein ausdrückliches Preisgeben sittlicher Zwecke, wohl aber ein Mangel in der Unterordnung unter moralische Zwecke vorhanden wäre, indem im mathematischen und naturwissenschaftlichen, im grammatischen und anderem formellen Unterricht das Streben nach Erkenntnis allein befriedigt würde. Denn was nicht unmittelbar mit dem sittlichen Gedankenkreis zusammenhängt, wie Religion und Geschichte, Litteratur und Sage, das kann sehr wohl mittelbar mit ihm zusammenhängen; die

Sittlichkeit kann also auch im naturwissenschaftlichen und mathematischen und grammatischen Unterricht ihren Einfluß geltend machen. Was die Regierung der Kinder betrifft, so lehrt schon die Beobachtung der Entwickelung des kindlichen Geistes, welcher aus psychologischen Gründen determinierbar, obschon nicht absolut bildsam ist, daß die Sittlichkeit zuerst eine mechanische ist und erst später eine dynamische wird, also früher die Kraft anderer verrät, als daß sie sofort selbstkräftig erschiene. Aus sittlichen Gründen ist es aber sogar notwendig, daß jene mechanischen Äußerungen den dynamischen vorausgehen. Denn da die Sittlichkeit eine solche Gebundenheit des Willens ankündigt, welche der bei den meisten Menschen prädominierenden psychischen Thätigkeit, nämlich dem natürlichen Begehren, Widerstand zu leisten fähig ist, so kann jene Bindung des Willens in Ermangelung der eigenen Kraft nicht anders als durch einen fremden Willen herbeigeführt werden.

Aus dem Gesagten erhellt, daß die Sittlichkeit der rote Faden ist, der durch alle einzelnen Erziehungsthätigkeiten sich hindurchzieht, daß also die Ethik die idealen Prinzipien enthält, welche die gesamte Pädagogik beherrschen, oder, wenn es nicht der Fall wäre, sie beherrschen soll. Was ist sie also?

2. Unterschied zwischen historischer, theologischer und philosophischer Ethik. Auf diese Frage geben die verschiedenen Systeme von Sokrates bis Feuerbach verschiedene und zum Teil entgegengesetzte Antworten. Man kann jedoch im allgemeinen drei Klassen von Systemen unterscheiden. Die erste hat eine mehr historische, die zweite eine theologische und die dritte eine rein philosophische Bedeutung.

Die Systeme mit historischer Bedeutung können zwar einen philosophischen Charakter d. h. eine Tendenz auf freie Forschung an sich tragen; sie können auch einen ethischen Charakter haben, sofern und soweit sie der Erkenntnis des Inhalts des Guten als etwas absolut Wertvollen förderlich sind, aber sie stehen mit zeitgeschichtlichen Einflüssen, auf die sie sich stützen, und herrschenden Sitten, die sie sanktionieren und ohne welche sie vielleicht gar nicht aufgestellt worden wären, in einem so engen Zusammenhange, daß sie viel mehr als eine Abspiegelung veränderlicher Zustände, denn als eine philosophisch ethische Darlegung unveränderlicher Werte angesehen werden können. So werden die Lehren der Sophisten, daß gut und böse nicht in der Natur des Charakters, des Handelns, des Willens liegen, sondern daß diese Unterschiede vielmehr von Mode, Gesetz und willkürlicher Satzung (νόμῳ) herrühren, mithin subjektive, konventionelle Vorstellungsweisen seien, verständlicher, wenn man sie im Zusammenhang mit dem Verfall der Sitten in Griechenland betrachtet. Ebenso verhält es sich mit der groben Sinnlichkeitslehre (Hedonismus) des Aristipp, wenn man an das Leben im reichen Athen und üppigen Korinth, und mit der Verteidigung eines vorsichtigen Genusses durch Epikur, wenn man an das Leben der späteren Griechen und auch der epikuräisch gesinnten Römer zur Zeit des Mäcenas denkt. Daß ferner Darwins „Kampf ums Dasein" ethisch gewendet und als theoretisches Beschönigungsmittel des Egoismus und als Erfüllung des Gebots, stets der Stärkere und Überlebende zu bleiben, wie ein Verdienst um die Vervollkommnung seiner Art angesehen werden konnte, läßt auf sehr bedenkliche Seiten unseres sozialen Lebens schließen, wenn es nicht jedem aus dem Konkurrenzkampf und dem wirtschaftlichen „Spiel der freien Kräfte" bekannt wäre. Ebenso paßt zu der „Eigennutzgesetzgebung" des 19. Jahrhunderts, wie Rodbertus sagte, und zu dem herrschenden Eigennutz in der modernen Gesellschaft die moderne und repristinierte Glückseligkeitstheorie Feuerbachs. Schon im Familienleben kann nach ihm jeder zu der Überzeugung gelangen, daß mit der Glückseligkeit der Seinigen seine eigene aufs innigste verwachsen sei; die Rücksicht auf die eigene Wohlfahrt wird eine „Pflicht gegen sich selbst" genannt; der sittliche Wille ist der Wille, der deshalb kein Übel thun will, weil er kein Übel leiden will; das moralische Gesetz und Gewissen ist der Glückseligkeitstrieb und fragt man, ob bei einem so interessierten Verhalten der Mensch denn niemals in die Lage kommen werde, über eine Handlung sich selbst Vorwürfe machen zu müssen, so wird geantwortet, ich mache mir nur darüber Vorwürfe, worüber mir der andere Vorwürfe macht oder machen würde, wenn er es wüßte (!); thut dies das Gewissen, dann ist es der Schatten eines Triebs, als welcher das Gewissen hier erscheint. Es wäre aber deshalb falsch, mit Steinthal anzunehmen, das Sittliche sei nur etwas durch die Sitte Bestimmtes und mit der Kulturentwickelung Wechselndes. Denn möchten auch noch so viele die Ethik wörtlich nehmen als das Ethos, welches

im Griechischen sowohl das äußere Thun, welches die Sitten und Gewohnheiten begleitet, als das innere Wesen und den Charakter bedeutet, also die Sinnes- und Handlungsweise der Menschen bei verschiedenen Völkern und zu verschiedenen Zeiten darstellen, so bliebe es doch Aufgabe der philosophisch-ethischen Wissenschaft, festzustellen, was in jenem Ethos als das Unveränderliche und Allgemeingiltige anzusehen sei. Das läßt sich aber nicht auf empirischem Wege feststellen; denn die Verwirklichungsweisen dessen, was absolut gut ist, sind, wie das Verhalten der Menschen sattsam lehrt, sehr unvollständig und mangelhaft und mit Schlechtem gemischt. Eben deshalb haben auch alle Systeme, welche sich auf die Erfahrung stützen, viel mehr eine historische als philosophisch-ethische Bedeutung. In der That lehrt ja auch die Geschichte, daß das, was die Menschen in ihren Handlungen und Unterlassungen antreibt, eben die Triebe sind, nicht das absolut Wertvolle, mit welchem sie sich vielmehr so häufig in Konflikt befinden.

Die Systeme mit theologischer Bedeutung betrachten den Willen Gottes als unser Lebensgesetz. Für die Angabe des speziellen Inhalts des Sittlichen genügt aber nicht die Berufung auf die Gebote Gottes; auch die Berufung auf die Identität von „sittlich“ und „christlich“ ist unzureichend; vielmehr hat der Theolog die „Identität seiner ethischen Begriffe mit dem in der hl. Schrift enthaltenen und wieder mit den in der Kirchenlehre sanktionierten nachzuweisen“ (Palmer). Zwischen einer katholischen, lutherischen und reformierten Ethik giebt es also Unterschiede, noch mehr zwischen einer christlichen und der jüdischen. Namentlich ist die Auffassung der Wiedergeburt des sündigen natürlichen Menschen in jeder christlichen Ethik eine andere. Gemeinsam ist allen theologischen Systemen der Ethik die Opposition gegen die philosophische Trennung des Sollens und des Seins oder des ursprünglichen Inhalts des Guten und seiner Verwirklichungsweisen. Dies hat seinen Grund darin, daß von dem geoffenbarten Willen Gottes, welcher eben ein realer Wille ist, ausgegangen wird, demnach der ursprüngliche Inhalt des Guten zugleich als etwas Verwirklichtes gedacht wird. Was das Verhältnis der theologisch-ethischen Systeme zu den philosophischen betrifft, so ist bei einem Teile derselben ein Gegensatz zur philosophischen Ethik wahrnehmbar, bei einem andern nicht. Im ersten Falle dient eine wissenschaftliche Allgenugsamkeit und das Gefühl, im sichern Besitze der Wahrheit zu sein, dazu, über philosophische Systeme als über „Systemschablonen“, welche keinen beachtenswerten Wahrheitsgehalt besitzen, sich hinwegzusetzen. Im andern Falle wird zwar die Verschiedenheit des Ausgangspunktes und der Argumentationsweise betont, indem die theologische Ethik mit einem „Ausschnitt des Lebenskreises sich beschäftigt, den die christliche Lebenserfahrung umschreibt“ (Frank), aber auf das menschliche Wissensstreben und die Veränderung der Begriffe Rücksicht genommen, wie es einem nach Überzeugung ringenden „freien Christenmenschen“ Bedürfnis wird, und deshalb getadelt, wenn die theologische Ethik sich „von der Zucht menschlicher Denkarbeit emancipiert“ (Öttingen), überhaupt aber eine gegenseitige Ergänzung und Förderung beider Untersuchungsweisen gefordert.

Die Systeme endlich mit philosophischer Bedeutung sind Versuche, auf dem Wege freier Forschung den Inhalt des absolut Guten, soweit es dem Menschen nur immer möglich ist, streng wissenschaftlich festzustellen. Sie gehen daher nicht vom Sittengesetz als einem geoffenbarten aus, sondern von Thatsachen des psychischen Lebens und die Rechtfertigung ihrer Sätze erfolgt nicht aus der Schrift, sondern vor dem Gewissen und der sittlichen Einsicht. Auch dürfen sie nicht das Heilsleben darstellen, denn dieses schließt berechtigte Gefühle und Bedürfnisse ein, die die Ethik als philosophische Disziplin nicht befriedigen kann, wie sie denn hiermit auch ein Gebiet betreten würde, welches sie mit den gewöhnlichen Mitteln des menschlichen Denkens nicht durchdringen kann. Wenn aber die Ethik, welche an die natürlichen Mittel des Denkens gebunden ist, die Vernunft preisen und sich als Offenbarungswahrheit verherrlichen wollte (Rousseau), so wäre das Hochmut, sowie denn auch die spekulative Rekonstruktion der kirchlichen Lehren (Hegel, Schelling) ein philosophischer Übergriff ist. Auf der andern Seite giebt es in neuerer Zeit zahlreiche ethische Systeme nicht bloß der Herbartschen Schule (Hartenstein, Allihn, Thilo, Nahlowsky, Ziller), sondern anderer Richtung (Chalybäus, J. H. Fichte, J. U. Wirth u. a.), in welchen auf das Christentum und seine sittlichen Lehren Rücksicht genommen wird, ohne daß die philosophische Aufgabe aus den Augen gelassen würde, wenn die philosophischen und christlichen Lehren zusammentreffen. Denn die Identität von „sittlich“ und „christlich“ oder auch von

„sittlich" und „göttlich" ist in diesen Systemen nicht Ausgangs-, sondern Endpunkt. Von Zeitströmungen aber, welche sich in zeitweilig herrschenden Anschauungen oder Interessen dokumentieren, müssen jene Versuche unabhängig bleiben, wenn sie einen rein philosophischen Charakter haben sollen. Sie können also auch, wie das Beispiel Kants lehrt, zu ihrer Zeit im Gegensatz stehen. Da aber jene Zeitströmungen aus gewissen, zumal dem Begehrungskreise angehörigen subjektiven Regungen stammen, welche die Entwickelung des menschlichen Geistes bei weitem häufiger bestimmen, als ein auf zweckmäßig, mithin auf ethisch geordnete Geistesorganisation hingerichtetes Ringen, so entsteht für die philosophische Untersuchung des Inhalts des Guten die schwierige Aufgabe, jenen subjektiven Regungen überhaupt keinen Einfluß auf die ethischen Überlegungen zu gestatten, sondern mit logischer Freiheit der Intelligenz d. h. ungetrübt durch Begehrungen und Neigungen, unbekümmert um die Zähigkeit der Tradition und blinde Nachbetereien, und befreit von allem Eigensinn bloßer Subjektivität und von aller Turbulenz bloßer Einfälle die Untersuchung zu beginnen. Solche Freiheit der Intelligenz hat auf allen Gebieten des Forschens zu bleibenden Ergebnissen geführt: warum sollte es ihr nicht auch in der Ethik gelingen, durch wechselnde und veränderliche Bestimmungen hindurch zu bleibenden und unveränderlichen zu gelangen?

3. **Methoden der ethischen Untersuchung.** Als dieses Ziel ist in den Systemen der neueren Zeit eine einheitliche Formel oder ein oberstes Sittengesetz angesehen worden, in welchem der Inhalt der Ethik gipfele. Z. B. „Handle so, daß die Maxime deines Willens jederzeit zum Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung erhoben werden kann" (Kant), oder: „Strebe nach Freiheit; jedem Ereignis, Trieb oder Leiden gegenüber setze dich als schlechthin Selbständiges; ich bin frei, ist oberster Glaubenssatz, ich soll frei sein, oberstes Gesetz" (Fichte), oder: „Thue das, was dich und andere vollkommen macht, — vollkommen aber wird der Mensch nur dadurch, wenn seine Handlungen und sein durch sie bestimmter Gesamtzustand unter sich selbst und mit dem Wesen und der Natur des Menschen übereinstimmen" (Wolf), oder: „Handle gemeinnützig" (Pufendorf), oder: „Handle so, wie es dir und der Gesellschaft nützlich ist; die Tugend ist die Kunst, richtig zu rechnen, um das größte Vergnügen, zu dem aber auch Gerechtigkeit und Uneigennützigkeit gehört, zu gewinnen" (Hume), oder: „Durch Beförderung des gemeinschaftlichen Wohles befördert jeder sein eigenes Wohl; oberster Grundsatz ist also die Einheit von Wohlwollen und Selbstliebe" (Shaftesbury). Indessen schon die Mannigfaltigkeit dieser Formulierungen deutet auf eine ursprüngliche Mannigfaltigkeit des Inhalts des Guten hin. Außerdem leiden diese Formeln teils an innerer Leerheit, wie es bei Kant, teils stützen sie sich auf anderwärts bewiesene Prämissen, wie es bei Wolf der Fall ist.

Wie gelangt man nun zum Inhalte des Guten auf philosophischem Wege? Etwa induktiv durch Ausnützung der äußeren Erfahrung? Aber Beobachtung der Menschen und Geschichte geben auf jene Frage verschiedene und entgegengesetzte Antworten, also Antworten ohne wissenschaftlichen Wert. Oder etwa durch innere Erfahrung? Allein hier droht eine Ableitung vom Fragepunkte. Der inneren Erfahrung bietet sich nämlich zunächst das Wollen und seine Zwecke als Objekt der Betrachtung dar. Gesetzt nun, die Untersuchung wende sich der Natur des Wollens und seinen Wurzeln zu und verfolge die Zwecke, welche mit innerer Naturnotwendigkeit aus der Natur des Menschen zur Verwirklichung streben, so befindet sie sich auf theoretisch-psychologischem und anthropologischem Wege. Aber die Frage war auf den Inhalt des Guten im Gegensatz zum Schlechten hingerichtet, nicht auf die Entstehungsgründe des Guten. Solche Entstehungsgründe hat das Schlechte auch und der theoretisch-psychologischen Untersuchung ist unterschiedslos der gute wie der schlechte Wille und seine Zwecke willkommen; sie beschäftigt sich also mit den Zwecken überhaupt, nicht mit der Höhe der Zwecke.

Diese Sachlage bleibt unverändert, wenn die Untersuchung das psychologisch-anthropologische Gebiet überschreitend den weiteren Zusammenhängen nachgeht, in welchen der menschliche Wille mit der Welt und dem ihr zu Grunde liegenden Seienden steht, und in kosmologischer und metaphysischer Weise das Gute als die vollständige Durchdringung und Einheit von Vernunft und Natur (Schleiermacher) oder als das den Auffassungsweisen der Dinge zu Grunde liegende Eine Seiende (Platon) oder als Verwirklichungsweisen der absoluten Idee in stufenweiser Entwickelung (Hegel) zu erfassen sucht. Denn der Berufung

aufs Sein ist auch das Schlechte, nicht bloß das Gute zugänglich, und was jene Vereinigung und diese Verwirklichungsweisen betrifft, so haben beide nicht einmal einen hinreichend bestimmten Gegenstand, bevor die Charakteristik des Guten und Schlechten nicht gewonnen ist, ganz abgesehen davon, daß eine stufenweise Verwirklichung als Inhalt des Guten der Verwischung des Unterschieds zwischen gut und schlecht dienlich ist.

Indessen kann man, auch ohne in solche theoretische Untersuchungen hineingeraten zu müssen, an der inneren Erfahrung als Anknüpfungspunkt für ethische Untersuchungen festhalten. Es ist eine auch von der Geschichte, dem religiösen und dem Rechtsleben der Menschen bezeugte Thatsache des Bewußtseins, daß es einen absoluten Unterschied zwischen gut und schlecht giebt. Ein ähnlicher axiomatischer, also unbeweisbarer Satz liegt auch der Logik und Ästhetik zu Grunde, indem es einen absoluten Unterschied zwischen wahr und falsch, zwischen schön und häßlich giebt. Wer diese Unterschiede nicht anerkennt oder leugnet, mit dem ist von vornherein weder über Ethik noch über Logik und Ästhetik weiter zu verhandeln. Das Festhalten an diesem Unterschiede befreit von aller bloß relativen Giltigkeit, welche sowohl den zeitgeschichtlichen als den theoretisierenden ethischen Auffassungen und Systemen anhaftet. Denn die Rede lautet nur: eine Gesinnung, eine Handlung oder eine That ist entweder gut oder schlecht und ist sie das eine, so ist das andere absolut ausgeschlossen. Hierbei ist zu beachten, daß die Ausdrücke gut und schlecht, da ihre Beziehung auf Urteile eine primäre ist, nicht ein so zusammengesetztes Subjekt, wie Mensch, voraussetzen; denn der Mensch ist einer mehrfachen Beurteilung zugänglich; er hat, wie die Rede geht, seine guten und schwachen Seiten, ist also nicht entweder gut oder schlecht. Und ferner mag noch daran erinnert sein, daß bei gleichgiltigen Handlungen, die weder gut noch schlecht sind, gar nicht ethisch geurteilt wird.

Aber den Ausdrücken „gut“, „schlecht“ und ebenso den allgemeineren „wohlgefällig“ und „mißfällig“ haftet, da sie Gefühlsausdrücke sind, eine gewisse Unklarheit an, durch welche man zu bestimmten Willensverhältnissen als den Substraten jener Gefühle oder den Subjekten des ethischen Urteils hindurchzudringen suchen muß. Freilich ist es auch dann noch fraglich, ob die ethische Erkenntnis eine wissenschaftliche Erkenntnis sei. „Billigung“ und „Mißbilligung“ können nämlich mit jenen Lust- und Unlustgefühlen verwechselt werden, welche mit der Befriedigung eines Begehrens und mit der Entbehrung verbunden sind. Dann würde jedoch der sittliche Wert von subjektiven Regsamkeiten abhängig gemacht, welche die logische Freiheit der Intelligenz aufheben, und das Urteil besäße nur eine relative Giltigkeit. Zwar kann ein vorhandener sittlicher Wert durch Lustgefühle erkannt werden, aber der objektive Grund dieses Werts ist ein Willensverhältnis, das Gefühl die unmittelbare Folge. Es ist also falsch, Lust- und Unlustgefühle als Grund des sittlichen Werts zu betrachten (Lotze).

4. Die ursprünglichen ethischen Ideen. Der Willensverhältnisse nun, welche zu den ethischen Ideen oder Musterbildern des Wollens als dem Inhalte des Guten hinführen, giebt es nach Herbart fünf.

Das erste besteht aus Einsicht und Wille, deren wohlgefällige Harmonie das Musterbild der innern Freiheit oder populär ausgedrückt, die Überzeugungstreue, und deren mißfällige Disharmonie die innere Unfreiheit bedeutet. Beide treten uns in der Selbstbeurteilung, der wir unwillkürlich unterworfen sind, oft genug vor Augen. Da der Inhalt dieser Selbstbeurteilung und ebenso jener Einsicht immer ein Wille ist, und zwar ein Wille mit einer idealen Richtung, sofern die Nichtbefolgung der Weisungen zur Umkehr gemahnt, so ist es falsch, zu sagen, schon das erste Verhältnis sei kein Willensverhältnis, denn es bestehe ja aus Wille und Einsicht. Noch falscher aber ist die Meinung, als ob auch im Schurken Einsicht und Wille übereinstimmen könnten, demnach die innere Freiheit keine ethische Idee sei. Denn hier ist weder eine ideale Richtung des Willens noch logische Freiheit vorhanden, sondern das Urteil ist abhängig von Begehrungen u. s. w. Dies wird durch die bloße Betonung des „formalen“ Verhältnisses, welches der innern Freiheit zu Grunde liege, und daß es nur auf die eigene Einsicht ankomme, verdeckt. Außerdem aber ist in jener Meinung, zu welcher diese Betonung geführt haben mag, nicht von einem bloß gedachten Willen, welcher das Subjekt des ethischen Urteils ausmacht, sondern von einer Verwirklichung jenes Willensbildes und noch dazu von einer schlechten Verwirklichung die Rede. Selbstverständlich kann auch dann von einer Harmonie von Einsicht und Wille nicht die Rede sein, wenn eines der

beiden Glieder fehlt, wenn also beide Glieder nicht in einer Person gedacht werden. Daher ein Kind nicht innerlich frei genannt werden kann, wenn die Einsicht nur die Eltern besitzen, und ebensowenig die Alten und Kranken, wenn die Einsicht zwar vorhanden, aber der Wille ohnmächtig geworden ist. Dagegen ist die Einsicht nicht an einen spezifischen Inhalt gebunden, so daß innere Freiheit etwa gleich Energie oder Güte oder Rechtlichkeit oder Gerechtigkeit wäre. Wenn nur jene Einsicht eine ideale Richtung hat, worauf schon das begierde- oder willenlose Urteil hinweist! Die Beschränkung auf jenen Inhalt würde die Idee der innern Freiheit zu einer überflüssigen Idee machen. Auch darauf kommt es nicht an, ob die Determination des Willens, welche von der Einsicht ausgeht, in einer unsrer innern Erfahrung zugänglichen Gemütslage ihren Grund hat, oder, wie Kants Autonomie, in einem Diktat eines transcendentalen Ichs. Wenn sie nur mit logischer Freiheit erfolgte! Damit ist die innere Freiheit auch von der Erledigung schwieriger theoretischer Fragen unabhängig gemacht. Von der psychologischen Freiheit aber unterscheidet sich diese ethische Freiheit dadurch, daß die erstere eine Bestimmungsfähigkeit des Willens durch Gründe überhaupt, die letztere eine Bestimmungsfähigkeit durch die besten Gründe bedeutet.

Das zweite Willensverhältnis besteht aus einem starken und einem schwachen Willen derselben oder verschiedener Personen. Hier gefällt der stärkere Wille, verglichen mit dem schwächeren, sei es in Bezug auf Energie oder Vielseitigkeit oder Ungeteiltheit. Ingleichen mißfällt der schwächere verglichen mit dem stärkeren. Das Musterbild hierfür ist die Willensstärke oder Vollkommenheit. Da das hier zu Grunde liegende quantitative Urteil, wie die Erfahrung lehrt, sehr häufig mit qualitativen Urteilen verbunden ist, so kann der Blick für das erstere leicht verloren gehen oder die Willensstärke als bloßer Koeffizient angesehen werden und man muß sich in Lagen zu versetzen suchen, in welchen es rein auftritt, z. B. bei der Zurückweisung der Nachlässigkeit und Bequemlichkeit, welche der Erreichung gleichgiltiger Zwecke entgegentreten, oder bei der Äußerung der Willensstärke der Kinder und Naturvölker, welche für qualitative Werte weniger Sinn haben, aber in quantitativer Schätzung bisweilen aufgehen.

Das dritte Willensverhältnis besteht aus dem Willen A und dem fremden Willen B, der ein bloß gedachter sein kann und dem der erstere sich motivlos widmet, um sein Wohl und Glück zu befördern oder wenigstens es ihm zu wünschen. Diese Schönheit des interesse- und selbstlosen Willens ist in der Idee des Wohlwollens oder der christlichen Liebe enthalten, welche, wie bei gelungener Förderung fremden Wohls, von Lustgefühlen, oder wie bei Kranken und Verlassenen, denen man zu helfen außer stande ist, von dem Unlustgefühle schmerzlicher Wehmut begleitet ist. Durch eigennützige Motive, sei es offener sei es versteckter Art, wird das Wohlwollen aufgehoben, denn nicht der Förderung des fremden Wohls, sondern des eigenen ist dann der Wollende zugewendet. Aber auch diejenige Zurückbeziehung auf das eigene Selbst, welche in sympathischen Regungen wurzelt und die Förderung fremden Wohls auf Familien-, Stammes-, Standesgenossen einschränkt, kann zwar zur Entstehung des Wohlwollens hinführen, ist demselben aber auch gefährlich. Denn sie hebt seine Reinheit auf und wird zum Übelwollen gegen Fremde. Das ist's, was dem Altertume eigentümlich ist und die Allgemeingiltigkeit der Sittengesetze in Frage stellt. Das ist's aber auch, dessentwegen dem Christentume, das sogar Feindesliebe fordert, eine höhere Kulturstufe in moralischer Beziehung zugeschrieben werden muß. Das Wohlwollen enthält auch das metaphysische Postulat der selbständigen Existenz des Einzelnen. Dann wäre der Einzelne im spinozistischen Sinne eine vergängliche Modifikation der einen, allen Dingen zu Grunde liegenden Substanz oder eine Welle des Meeres, dann wäre die wohlwollende Gesinnung nicht dem fremden Willen als einem fremden zugewendet, sondern mittelbar wieder dem eigenen.

Das vierte Willensverhältnis besteht aus zwei Willen, die in ihrer äußern Thätigkeit einander stören, indem sie über dasselbe Objekt disponiren wollen und nicht können. Der darüber entstehende Streit mißfällt und die Regel, welche die Willen zur Vermeidung des Streits festsetzen, ist das Recht. Ist die Regel die Setzung nur des einen Willens und mit der Unterdrückung des andern verbunden, dann bedeutet sie die Gewalt. Dazu ist die menschliche Begehrlichkeit und das Jagen nach Vorteilen aller Art, ebenso das Streben nach Selbsterhaltung und Glück und Freiheit im Sinne völliger Ungebundenheit gar sehr geneigt, aber Streit und Unfriede und Zwietracht dauern dann auch so lange fort, bis das „Recht“

eine würdigere Gestalt gefunden und die Wurzel seiner Heiligkeit in dem Mißfallen am Streit erkannt und gewürdigt worden ist. Jene Gewalttheorie beruft sich auf angeborene Rechte nach dem Grundsatze: besser man hat es als man hätte es. Wird aber die freie Vereinbarung der Willenssatzungen übergangen oder unmöglich gemacht, dann sinkt das Recht zu einem Mittel des Eigennutzes und der Selbstsucht herab. Neben dem auf das äußere Thun bezüglichen mißfälligen Streite giebt es übrigens Arten des Streits, die nicht mißfällig sind, wie der litterarische Streit, der Rechtsstreit (Prozeß), der Streit in Kampfspielen, der Streit um die Ehre, um Religion und Vaterland. Dann ist es aber die Wahrheit, die eigene Ehre, die männliche Denkungsart, das religiöse und Selbständigkeitsgefühl, also auf die innere Thätigkeit des Menschen bezügliche wertvolle Güter, um derentwillen der Streit gefällt. Auch ist das von Haus aus kein persönlicher, sondern ein sachlicher Streit, wenn er auch, wie z. B. durch Rechthaberei im litterarischen Streit, in einen persönlichen übergehen kann.

Das letzte Willensverhältnis endlich besteht aus einem Willen, auf welchen ein zweiter absichtlich durch eine That einwirkt und ein Wohl oder Wehe erzeugt. Schon die That als solche kann das Mißfallen erregen, sofern sie als eine Störung aufgefaßt wird, gewiß aber erregen unvergoltene Wohl- und Wehethaten das Mißfallen. Dieses Mißverhältnis verschwindet, wenn das gleiche Quantum von Wohl oder Wehe auf den Thäter zurückgegangen ist. In dieser Ausgleichung besteht die Idee der Vergeltung. Recht und Vergeltung sind im Altertum und in neuerer Zeit unter dem Titel der Gerechtigkeit zusammengefaßt worden. Dies ist der Doppelsinn des stoischen suum cuique tribuere; ebenso verlangt man noch heute vom Civil- wie vom Strafrichter ein „gerechtes“ Verfahren. Eine Trennung der Gerechtigkeit in Recht und Vergeltung haben Hobbes und Herbart vorgenommen, letzterer aus dem Grunde, weil zwei verschiedene Willensverhältnisse zu Grunde liegen, eine absichtliche und eine unabsichtliche Störung zweier Willen. Die Frage, welchen Zweck die Strafe als das auf den Übelthäter zurückgehende Wehe habe, hat von der Bedeutung der Idee der Vergeltung ebenso abgeführt, wie die Frage nach dem Zweck im Recht von der Bedeutung der Idee des Rechts. Beide Ideen sind Selbstzweck und so erfolgt die Strafe überhaupt lediglich zu dem Zwecke, damit vergolten werde, wenn auch accessorisch die Besserung des Delinquenten, die Abschreckung anderer, der Rechtsschutz aller u. s. w. Beachtung finden mag. Daher ist auch die absolute Strafrechtstheorie allein als die richtige anzusehen.

Diese fünf Ideen bilden den Inhalt des Guten und zugleich den ursprünglichen und fundamentalen Inhalt der Ethik im engern Sinne im Gegensatz zur Ethik im weitern Sinne als einer Wissenschaft von Werten überhaupt ohne Rücksicht auf den Unterschied zwischen absolutem und relativem Wert, — im Gegensatze aber auch zur abgeleiteten und angewandten Ethik.

5. Die abgeleiteten gesellschaftlichen Ideen. Die abgeleitete Ethik Herbarts hat zu ihrem Inhalte die gesellschaftlichen Ideen. Angenommen nämlich, alle Glieder einer Gesellschaft seien, wenn das auch erfahrungsmäßig nicht aufzufinden wäre, von dem Werte der Ideen durchdrungen, und sie betrachteten die Ideen als Zwecke für ihr Wollen: was folgt daraus? Dann würden sie in Ansehung des Rechts dafür sorgen, daß das Recht allgemein herrsche. Sie würden sich also vergegenwärtigen, wie Recht und Besitz entstehen solle, welche aus Naturgesetzen folgenden Präsumtionen zur Errichtung des Eigentums-, des Okkupationsrechtes und des Rechts auf persönliche Freiheit hinführen und auf welche Weise der doch wieder erwachende Streit geschlichtet werden könne, nämlich durch richterliche Institutionen. Sie würden ferner für die allgemeine Verbreitung des Gerechtigkeitssinnes im Sinne der Idee der Vergeltung sorgen und darauf bedacht sein, daß nicht bloß Übelthaten, sondern auch Wohlthaten, die irgend jemand dem Ganzen erweist, in gebührender Weise vergolten werden und demgemäß Institutionen strafrechtlicher Art und besondere Vorschriften für Verdienste aufgestellt würden. Sie würden drittens, beseelt vom Wohlwollen, die Wohlfahrt aller ins Auge fassen und auf die Kenntnis der vorhandenen Bedürfnisse, die Vermehrung und Verteilung der wirtschaftlichen Güter und die Verwaltung derselben zum besten aller Einzelnen, deren gesamtes Wohlsein das Gemeinwohl ausmacht, und endlich auf die Verstärkung der wirtschaftlichen Kräfte bedacht sein. Sie würden viertens diese Entfaltung der Kräfte nicht bloß aus Gründen des Wohlwollens, sondern auch der Vollkommenheit auf alle Weise zu heben suchen, sei es durch Förderung der

freien Bewegung des öffentlichen Geistes, sei es durch Stiftung von Erziehungsschulen, welche das unmittelbare Interesse pflegen dürfen, sei es durch Universitäten mit akademischer Freiheit, sei es durch Anstalten für die Hebung der Künste. Sie würden endlich fünftens im Sinne der innern Freiheit dafür sorgen, daß zunächst auf kleinem, dann auf immer größerem Boden eine möglichst vollständige sittliche Einsicht vorhanden sei und ein Leben nach dieser Einsicht sichtbar werde und auf diese Weise zunächst eine kleinere sittliche Gemeinschaft wie eine Seele denke und handle und dann dem Ziele der Herstellung eines Reiches Gottes auf Erden immer näher gerückt werde.

Die gesellschaftlichen Ideen, die sich auf diese Weise ergeben, sind die Rechtsgesellschaft, das Lohn-, Verwaltungs- und Kultursystem und die beseelte Gesellschaft. Die Verhältnisse, die ihnen zu Grunde liegen, sind die nämlichen, die den ursprünglichen Ideen zu Grunde liegen und der Wert, den sie hier im kleinen haben, wird dort im großen nur wiederholt. Man kann aber nicht sagen, indem man die Ideen das eine Mal auf das Individuum, das andere Mal auf die Gemeinschaft bezieht, also eigentlich eine angewandte Ethik im Sinne hat, daß der Wert statt in Willensverhältnissen im ersten Falle im Individuum, im zweiten in der Ganzheit liege, demnach die Ethik ursprünglich eine Individual- oder Sozialethik sei.

6. **Individual- und Sozialethik**. Die erstere kann mit Rousseau, aber auch mit der Lehre des Liberalismus sich eines Rechts auf persönliche Freiheit rühmen, das der Einzelne von Haus aus besitze, und mit dieser Souveränität der Einzelnen, welche dem Stolze und der Eitelkeit der Menschen schmeichelt, durch Betonung des bloßen individuellen Willens über die objektiven Wertgründe sich hinwegsetzen und auflösend einwirken auf alle historisch entwickelten Gemeinschaftsbande. Die letztere stellt sich zunächst der Individualethik gegenüber als eine gesunde Reaktion dar, indem sie die „Bedingtheit des persönlich-individuellen Lebens in geistiger und sittlicher Beziehung durch die Gemeinschaftsfaktoren" betont und darauf hinweist, daß die Entstehung, Entwickelung und Vollendung der menschlichen Persönlichkeit ausschließlich innerhalb der Gemeinschaft realisiert wird" (Öttingen). Denn auf diese Weise ist es doch möglich geworden, nicht alle Errungenschaften der Menschen als Vorurteile und Mißbräuche anzusehen, die auf angebliche Verbesserungsvorschläge der Einzelnen warten, sondern sie können sich als Kulturgüter darstellen, auf deren Erhaltung und Fortpflanzung man bedacht sein müsse. Aber der Wert liegt, wie gesagt, nicht im Ganzen als solchen, und um Kulturgüter als wertvolle Güter auch nur zu erkennen, bedarf es eines ethischen Maßstabes, sowie man denn überhaupt in jenen Kulturgütern nicht einmal einen hinreichend bestimmten Gegenstand hat, sobald die Einsicht in diesen Maßstab nicht gewonnen ist. Sie werden aber erkennbar und genauer bestimmbar, wenn man den Boden des Wirklichen verlassend und die Aufmerksamkeit auf den Wert statt auf das Werden hinlenkend, die Ideen in ihrer abstrakten Höhe erfaßt und sie, die ja Musterbilder sind, auf die Beurteilung der gegebenen, sei es individuellen, sei es sozialen Werte als Maßstab verwendet. Daß die sozialethischen Güter wertvoll sein können, soll nicht in Abrede gestellt werden, aber sie sind dies erst auf Grund einer Prüfung und Kritik, welche aller bloß subjektiven Wertschätzung abhold, ausschließlich auf den Nachweis des objektiven Wertes hingewendet ist. Auch das soll nicht in Abrede gestellt werden, daß den sozialethischen Gütern schon um der Pietät willen, die man dem Überlieferten schuldig ist, ein normativer Charakter zugeschrieben werden könne. Fehlt jedoch jede eigene Einsicht in den Wert des Überlieferten, dann sind die daraus abgeleiteten Normen, wie es bei der kirchlichen Auffassung nicht selten der Fall ist, nur äußere Normen. Äußere Normen aber sind diejenigen, deren Wert noch fraglich ist. Ein solcher ungeprüfter und bloß äußerer Wert wird der Sozialethik so lange anhaften, als sie, die als angewandte Disziplin ihre Stelle haben mag, eine ursprüngliche zu sein beansprucht und auf diese Weise durch sie der in der Entwickelung der Wissenschaften häufig vorkommende Fehler der Verwechselung des Ursprünglichen mit dem Abgeleiteten wiederholt wird.

7. **Gut, Pflicht und Tugend**. Dieselbe Verwechselung kehrt aber bei jenen wieder, welche die Ethik als eine ursprüngliche Güter-, Tugend- oder Pflichtenlehre fassen. Denn die Ziele oder Objekte des Willens, welche die eine fixiert, die Beschaffenheit des Wollens, welche die zweite beschreibt und die Gebote des Wollens, welche die dritte aufstellt, können einen niedrigen moralischen Rang einnehmen, wenn die Frage über die Höhe d. h. den Wert des Ranges vorher nicht entschieden

worden ist. Ist sie aber entschieden und sind als Inhalt des Guten die Ideen aufgefunden worden, dann ergiebt sich von selbst, daß das höchste oder wertvollste Gut die Realisierung aller Ideen, die tugendhafte Beschaffenheit des Wollens die Darstellung derselben und die moralisch wertvollsten Gebote die von den Ideen geforderten sind. Tugend-, Pflichten- und Güterlehre können also nur den Sinn von abgeleiteten ethischen Lehren haben.

Aber als formelle Zusammenfassungen sind Tugend, Pflicht und Gut dem Menschen, zumal für sein Handeln und die Beurteilung anderer, sehr willkommen. Die Güterlehre kann allerdings übergangen werden, weil die Begriffe der Pflicht und der Tugend das menschliche Wollen schon vollständig umspannen und weil der Begriff des Guts dem der Pflicht und der Tugend nicht logisch koordiniert ist.

Was nun die Pflicht betrifft, so setzen die Imperative, die sie verkündigt, fürs erste Konflikte voraus, in welche unter dem Einflusse des Begehrungskreises unser Inneres mit den Ideen geraten ist und zweitens die für unser Urteil feststehende und nicht zurückzuweisende Giltigkeit der Ideen. Moralische Pflicht ist also eine geforderte Übereinstimmung unseres gesamten Wollens mit den Ideen im Hinblicke auf drohende oder schon ausgebrochene Konflikte. Die drohenden sollen jetzt, die ausgebrochenen zukünftig vermieden werden.. Wo es keine Konflikte giebt, giebt es auch keine Pflichten. Dies ist bei Gott der Fall. Aber auch der bessere Mensch thut das Rechte und das Gute nicht immer, weil er sich dazu nötigen muß.

Der Tugend fehlt der negative Nebensinn des Pflichtbegriffs. Sie bezeichnet in positiver Weise die beharrliche Übereinstimmung des gesamten persönlichen Wollens mit der Gesamtheit der Ideen. Obwohl nun mit dem letzteren Ausdruck jedes mangelhafte oder einseitige Hervortreten einer einzelnen Idee abgewiesen ist, so übt doch das Wohlwollen einen größern Einfluß auf unser gesamtes tugendhaftes Verhalten aus als Recht und Billigkeit und Vollkommenheit. Denn wohl kann der Energische, und ebenso der recht und billig Denkende und Handelnde das Wohlwollen übersehen oder sogar zurückzustellen sich veranlaßt sehen, niemals aber wird der Wohlwollende ungerecht sein oder in seiner Energie nachlassen. Ferner kann die innere Freiheit in ihrer Realisierung der Tugend gleich sein, jedoch unter der Voraussetzung, daß in der „Einsicht" alle andern Ideen eingeschlossen sind. Als eine Übereinstimmung des gesamten Wollens mit den gesamten Ideen ist die Tugend nur Eine, ihren Äußerungen nach aber erscheint sie, wie die Gelegenheiten zum Handeln, vielfach. In ihrem vollendeten Sinne ist die Tugend ein Ideal, dem sich der Mensch nur annähern, das er aber nie erreichen kann. In dem Streben, sich jenem Ideal immer mehr zu nähern, besteht die Sittlichkeit und der sittliche Charakter, welcher das Ziel der Erziehung ist und in seiner idealsten Ausgestaltung mit der Tugend zusammenfällt.

Die Sittlichkeit als die menschliche Form der Tugend gemahnt an die menschliche Schwäche und Hilfsbedürftigkeit und damit an die Religion. Gelangt die sittliche Gesinnung durch die Ethik zur Selbständigkeit des sittlichen Denkens und Erkennens, so gewinnt sie durch die Religion Wärme und Kraft, das Erkannte zu thun, und da die atheistische Gesinnung auf der schon durch die Erfahrung widerlegten Selbsttäuschung beruht, daß dem Menschen alles aus eigener Kraft gelinge, so stellt sich die Religion als notwendige Ergänzung der Sittlichkeit dar, sowie anderseits auch die religiöse Gesinnung der sittlichen Erkenntnis als einer Ergänzung bedarf, damit nicht Unselbständigkeit des sittlichen Denkens und knechtische Gesinnung, die unter Umständen in Unsittlichkeit umschlagen kann, sich entwickle. Der Glaube an die Hilfe Gottes als des Garanten einer moralischen Weltordnung und des realen Zentrums der ethischen Ideen bewahrt den sittlich Strebenden vor dem Kantschen Gedanken, daß es ein unüberwindliches radikales Böse gebe, und er belebt in ihm die Hoffnung, daß der letzte Zweck des menschlichen Daseins, die Realisierung der ethischen Ideen, wenn nicht in diesem, so in jenem Leben werde erreicht werden, daher jene Ergänzung der Sittlichkeit durch die Religion zu dem Postulate der Unsterblichkeit der Seele hinführt. Als ein Streben, dem Ideal der Tugend sich immer mehr zu nähern, kann die Sittlichkeit und der sittliche Charakter im menschlichen Leben niemals etwas völlig Abgeschlossenes sein. Schon deshalb, also abgesehen von der psychologischen Thatsache, daß es eine absolute Kompaktheit unsrer innern Zustände gar nicht giebt, ist die Schopenhauersche Meinung von der Unveränderlichkeit des Charakters zurückzuweisen.

Litteratur: Vergleiche zu diesen Ausführungen: J. Fr. Herbart, Allgemeine praktische Philosophie. —

Derselbe, Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral. — Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften (1844). — Strümpell, Vorschule der Ethik. — Stephan, Über das Verhältnis des Naturrechts zur Ethik und zum positiven Rechte. — Allihn, Grundlehren der allgemeinen Ethik (1861). — Thilo, Die theologisierende Rechts- und Staatslehre (1861). — Nahlowsky, Allgemeine Ethik (1876). — Ziller, Allgemeine Ethik (1880). — Flügel, Die Probleme der Philosophie (1888), zweiter Teil: Die Probleme der praktischen Philosophie (S. 215—264).

Wien. Theodor Vogt.

Evangelische Pädagogik

1. Wesen. 2. Geschichtlicher Überblick. a) Die Reformatoren: Luther, Melanchthon, Bugenhagen, Zwingli, Calvin; b) Die großen Pädagogen des 16. Jahrhunderts; c) Die großen Didaktiker des 17. Jahrhunderts: Ratke, Comenius; d) Begründung der evangelischen Volksschule; e) Die Pädagogik der Pietisten; f) Die Pädagogik der Aufklärung; g) Die Erneuerung des kirchlich-evangelischen Lebens; h) Die evangelische Volksschulpädagogik; i) Die evangelische Gymnasialpädagogik; k) Die systematische Darstellung der evangelischen Pädagogik.

1. Wesen. Von evangelischer Erziehung im eigentlichen Sinne des Wortes kann man erst sprechen, seit es eine evangelische Weltanschauung im Unterschiede von der katholischen des Mittelalters giebt und seit eine evangelische Christenheit im bewußten Gegensatze zu der päpstlichen Kirche Roms besteht. Die Lebenserfahrung der Reformatoren, der Ertrag ihrer wissenschaftlichen Forschung und der entschlossene Glaubensmut, womit sie an sich selbst bewahrheiteten, daß „das Evangelium von Christo eine Kraft Gottes ist, die da selig macht alle, die daran glauben“, drängten sie mit innerer Notwendigkeit dahin, auch andern die gleiche Erfahrung dieser Gotteskraft des Evangeliums zu vermitteln. Ihr Absehn war vor allem darauf gerichtet, die Jugend für das Evangelium zu gewinnen. So gaben sie den Anstoß zu einer eignen und selbständigen Gestaltung der Erziehung. Erst seit jener Zeit giebt es eine evangelische Erziehung. Man wird sich ihres Wesens nur dann bewußt werden können, wenn man sich den Unterschied evangelischer und römischer Denkweise gegenwärtig hält.

Die Lehrunterschiede der protestantischen und der katholischen Kirche dürfen hier als bekannt vorausgesetzt werden. Sie bedingen auch einen Unterschied des Bildungsideales und des Erziehungszieles. Gewiß gliedert sich das Geschäft des Pädagogen bei Protestanten und Katholiken wie überall in Unterricht und Erziehung, und hüben wie drüben wird sich der Erzieher das formale Ziel setzen, dem Zöglinge das Wissen um ein vorhandenes Bildungsgut zu vermitteln und ihm bei seiner Entwickelung zu einem Charakter behilflich zu sein. Aber wenn irgendwo, so gilt hier: Si duo idem faciunt, non est idem. Der gläubige Katholik steht bei seinem Unterrichte unter dem geistigen Banne der Lehrbestimmungen seiner Kirche; diese enthalten für ihn die Wahrheit schlechthin. Seine Kirche sagt ihm, was ist und was nicht ist, was sein soll und was nicht sein darf. Er hat nicht erst nach der Wahrheit zu forschen, geschweige für sie erst noch nach einem geeigneten Ausdrucke zu suchen. Sie liegt als ein fertiges Gedankensystem vor, man hat sie einfach zu glauben, um sie zu haben. Und was die Charakterbildung betrifft, so heißt für den Katholiken ein Charakter sein der Kirche gehorchen, sich ihren Dogmen schlechthin unterwerfen, und wäre dies auch nur um das Opfer des Intellektes möglich. In diesem Sinne wird von dem gläubigen Katholiken auch die Erziehung der Jugend eingerichtet. Sie ist Drill für das Wissen alles dessen, was der katholische Christ wissen muß, und Abrichtung für ein Thun alles dessen, was die Kirche von ihren Gliedern fordert. Andere Interessen als diejenigen der römischen Kirche kennt die katholische Pädagogik nicht. Für sie gilt der Grundsatz: Quod non est in ecclesia, non est in mundo.

Evangelische Denkweise verhält sich zu der römischen in all diesen Stücken diametral entgegengesetzt. Dem evangelischen Christen wird das Wissen, das er erstrebt, zu einer Sache des Gewissens, die ihn selbst, die seine Seele angeht. „Wie kriege ich einen gnädigen Gott?“ das ist die Frage, die ihn im innersten Zentrum seiner Seele bewegt. Gott ist ihm in Christo gnädig, das ist das Fundament, auf welches er seine Heilsgewißheit gründet. In dem Glauben an ihn weiß er sich gerechtfertigt; Glauben an Gott ist ihm nicht Annahme einer Lehre über ihn, sondern kindliches Vertrauen auf seine Gnade, die ihn von aller Furcht frei macht. Er weiß sich frei, weil ihn der Sohn Gottes frei gemacht hat. In dieser Freiheit ist ihm Wahrheit persönliche Wahrhaftigkeit. Was seiner Überzeugung widerspricht, kann ihm nicht für wahr gelten, auch wenn es von den besten Autoritäten, selbst wenn es von der

Kirche für wahr ausgegeben würde. So wird er als der Freie „im Glauben ein Herr aller Dinge". Aber seine Freiheit mißbraucht er nicht zum Deckel der Bosheit; er weiß sich „in der Liebe einen Knecht aller Brüder", und die Gemeinschaft geistiger Interessen, für die er eintritt und seine Kraft einsetzt, ist ihm das Reich Gottes. Indem diese Gedanken sich zu Motiven der Pädagogik auswirken, gewinnt die evangelische Erziehung einen wesentlich seelsorgerischen Charakter. Darin hat man ihr Wesen zu sehen.

Die evangelische Erziehung ist ein Helferdienst, welcher dem Zöglinge erwiesen wird, damit es bei ihm zur Geburt „von oben her" kommt. Die individuelle Eigenart, mit der er geschaffen ist, soll sich durch sie bei ihm zu einer freien Persönlichkeit entwickeln, welche „Geist vom Geist geboren" ist, welche alle Geisteskräfte, die in sie hineingelegt sind, zur sittlich reifen Entfaltung bringt und dem Leben aus Gott, und in Gott, für welches jede ewige Seele bestimmt ist, freien Raum schafft. Evangelische Erziehung leitet das Kind zu dem Lebensquell der Erkenntnis und Beseligung, „draus alle Gnade fließt", und nährt seine Seele mit der Speise des göttlichen Wortes, das die Lebenskräfte des Himmelreichs in sich birgt. Indem der evangelische Erzieher seinen Zögling zum Gotteskinde erzieht, bildet er ihn zugleich zu einem Menschen, dem nichts Menschliches fern und fremd bleibt. Die Pädagogik, welche auf das Evangelium gestellt ist, lichtet dem Zöglinge die Bahn zur freien Forschung auf allen Gebieten menschlichen Wissens und Könnens und giebt ihm die Impulse zu glaubensfreudigem Handeln mitten in der Welt, in die er hineingestellt ist, zu begeisterungsvollem Wirken für das Volk, dem er durch seine Geburt und Geschichte angehört, zu berufstreuer Ausrichtung des Amtes, mit dem er betraut wird, Gott zu Lob und der Menschheit zum Guten.

Darin hat man das Wesen der evangelischen Erziehung zu sehn. Alles andere, was von ihr außerdem erstrebt und verwirklicht wird, erscheint ihm gegenüber nur als Konsequenz aus ihrem Prinzipe, mag es sich dem wechselnden Urteile der Zeiten über den schwankenden Wert der mannigfachen Kulturgüter gegen einander anpassen, oder sich durch die Rücksicht auf die veränderlichen Bedürfnisse des Volkswohles bestimmen lassen, oder endlich durch die besonderen Anforderungen des eigenen Berufes seine Richtung gewinnen. Die evangelische Pädagogik geht keiner dieser Aufgaben aus dem Wege, weil es ihrem Wesen entspricht, daß keine derselben ihr letztes Ziel alteriert, sondern daß sie alle dieses Ziel fördern und sich voll auswirken helfen.

2. Geschichtlicher Überblick. a) Unter den Reformatoren hat niemand mehr als M. Luther den Anstoß zur Entstehung und Ausbildung einer eigenen und selbständigen evangelischen Erziehung gegeben. Es ist hier nicht der Ort, seine gelegentlichen Aussprüche über Aufgabe, Ziel und Methode christlicher Erziehung im Sinne des Evangeliums zu wiederholen; eine reiche Auswahl solcher Bemerkungen findet man u. a. bei Raumer und Meyer-Prinzhorn. Als seine pädagogische Hauptschrift muß das Sendschreiben: „An die Bürgermeister und Ratsherrn aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen halten und aufrichten sollen" (1524) bezeichnet werden. Die Schrift entwickelt Luthers Programm für die Organisation des höhern Schulwesens zur Erzielung einer auf das Evangelium sich gründenden gelehrten Bildung für solche, welche im Dienste der Kirche und des politischen Gemeinwesens Verwendung finden sollen. Luther tritt hier wie auch sonst überall für die Erhaltung der durch den Humanismus aus antikem Bildungs- und Gedankengute geprägten Kultur mit aller Entschiedenheit ein, jedoch nicht so, daß er sie als das letzte Ziel, sondern so, daß er sie nur als Mittel zur Erreichung eines höhern Zieles der Erziehung auffaßt. Klar und deutlich spricht er seine Stellung zur Sache durch den Gedanken aus: „So lieb uns das Evangelium ist, so hart laßt uns über den (alten) Sprachen halten." Das Evangelium ist ihm doch im letzten Grunde das eigentliche Bildungsgut schlechthin. In diesem Sinne faßt er sein Lebenswerk als einen seelsorgerischen Evangelisationsberuf an seinem Volke auf. In diesem Sinne wird er auch pädagogisch thätig. Seinem Einflusse ist es zuzuschreiben, daß das gesamte Kulturleben der Evangelischen ein didaktisch-erziehliches Gepräge gewann, gleichsam zu einem „groben, schlechten, einfältigen Katechismus" an der halb heidnisch gewordenen römischen Christenheit wurde. Durch seine Bibelübersetzung, durch die Herausgabe seines kleinen Katechismus, durch seine Ordnung des Gottesdienstes mit deutscher Predigt, deutschem Gebete und deutschem Liede hat Luther dem Volke den Zugang zu Bildungsmitteln er-

schlossen, welche den unmittelbarsten Einfluß auf die Erziehung christgläubiger Persönlichkeiten geübt. Das Bildungsideal, welches er auf Grund eigener Lebenserfahrung aus den terrores conscientiae zur seligen Gewißheit der freien Gottesgnade entwickelt, wurde durch ihn zum Bildungsziele für Millionen evangelischer Christen. In diesem Sinne ist Luther als der eigentliche Begründer der evangelischen Erziehung anzusehn.

In seinem Geist haben die meisten seiner Mitarbeiter ebenfalls für die Herausbildung einer spezifisch evangelischen Pädagogik mitgestrebt und mitgewirkt. Allen voran ist hier Phil. Melanchthon zu nennen. Durch seine ausgedehnte litterarische Thätigkeit, die sich ebenso auf die theoretische Erörterung pädagogischer Bildungsfragen wie auf die Herausgabe praktischer Lehrbücher für die einzelnen Unterrichtszweige erstreckte, durch seine eigene großartige Unterrichtsthätigkeit als Professor an der Universität, vor allem auch durch seine organisatorische Mitwirkung bei der Errichtung einer Reihe gelehrter Schulen hat er sich mit Recht den Ehrennamen eines Praeceptor Germaniae erworben. Der von ihm entworfene sächsische Schulplan 1528 kann als der erste Versuch einer gesetzlichen Ordnung des höhern Schulwesens nach den Grundsätzen der Reformation bezeichnet werden. Er bildete das Muster für eine Reihe von Schulordnungen, welche damals von den evangelischen Obrigkeiten in deutschen Landen und Städten meist in Verbindung mit den neuen Kirchenordnungen oder als integrierende Bestandteile derselben eingeführt wurden. Unter ihnen verdienen namentlich die von Bugenhagen verfaßten Kirchen- und Schulordnungen der norddeutschen Städte Braunschweig, Hamburg und Lübeck eingehender Beachtung, weil in ihnen der Geist evangelischer Pädagogik besonders klar ausgeprägt ist. Bugenhagen leitet die Pflicht der Eltern, ihre Kinder zu erziehen, aus der Taufe der Kinder her, deswegen will er neben den Knabenschulen auch „Jungfernschulen" eingerichtet sehn, alles „Gade dem almechtigen ton eren, der joegent tom besten, unde to willen der gantzen stadt", damit aus ihnen hervorgehn gute, gottesfürchtige, tüchtige, ehrliche, freundliche, friedsame, fröhliche Bürger, „de ok so vortan oere kinder tom besten mogen holden, unde so vortan kyndes kynd".

Die gleiche Anschauung vertraten auch Zwingli und Calvin, doch trat bei ihnen, entsprechend ihrer gesamten theologischen Grundrichtung schärfer als bei den lutherischen Reformatoren das Interesse für eine Bethätigung der evangelischen Glaubensüberzeugung in einer streng ethischen Willensrichtung hervor. Es tritt dies schon in Zwinglis „Lehrbüchlein" (1523), das man nicht mit Unrecht einen „ersten Versuch einer Zusammenstellung evangelischer Erziehungsgrundsätze" genannt hat, zu Tage: deutlicher und bestimmter erkennen wir es jedoch aus den katechetischen Schriften Calvins, unter denen der sog. Genfer Katechismus 1542 wohl am meisten den Typus reformiert-evangelischer Erziehung zum Ausdruck bringt.

Wir brauchen auf die unleugbar vorhandenen Unterschiede zwischen lutherischer und reformierter Auffassung im einzelnen nicht einzugehn. Hinsichtlich der pädagogischen Gesamtanschauung besteht zwischen beiden Religionsparteien keine Differenz. Für beide wird die Erziehung zu einem großartig organisierten evangelischen Volkskatechumenate, an welchem sich das Haus, die Gemeinde und Schule gleichmäßig beteiligen. Auch die Schule tritt in den Dienst dieses Katechumenates, denn sie ist allemal „die nächste bei der Kirche", wie Luther sagt, oder sie ist ein „Teil der Kirche", wie Calvin sich ausdrückt.

b) Als Teil der Kirche wird die Schule auch von evangelischen Pädagogen des 16. Jahrhunderts angesehn. Alle Lehrer an höheren wie niederen Schulen sind ganze, oder doch halbe Theologen; in Genf werden sie geradezu als „aides et instruments pour conserver la doctrine de Dieu" bezeichnet. Wer zu einem Lehramte gelangen will, hat sich einer Prüfung vor dem geistlichen Ministerium zu unterziehn und wird auf die symbolischen Schriften verpflichtet, wie man die Prediger darauf verpflichtet. Allen großen Pädagogen jener Zeit, einem Michael Neander in Ilfeld, einem Valentin Trotzendorf in Goldberg, einem Joh. Sturm in Straßburg, einem Petreus in Göttingen und wie sie sonst hießen, galt die Erziehung der Schüler zu einer sapiens atque eloquens pietas als das Ziel ihrer pädagogischen Aufgabe. Man suchte die pietas in den Zöglingen durch Gewöhnung an die Kultusordnung der Kirche, vor allem aber durch regelrecht erteilten Religionsunterricht zu erreichen. Dieser Unterricht gründete sich auf die Bibel, den Katechismus oder die Dogmatik irgend eines rechtgläubigen Theologen; alles

in ihm war darauf berechnet, ein tadelloses Kirchentum zu erstreben. Aber wenn man diese Pädagogen auf das Gewissen hätte fragen können, wo ihr eigentliches Interesse bei ihrem Unterrichte angeregt gewesen, so würden sie mit geringen Ausnahmen haben sagen müssen: Nicht im Religionsunterrichte, sondern in der Unterweisung zur Eloquenz d. h. zum sichern, korrekten und eleganten Gebrauche der lateinischen Sprache als dem entscheidenden Merkmale wahrer Bildung. Ehrhard Weigel charakterisiert die Sinnesart dieser Pädagogen mit den Worten: „Nach gemeiner Lehrart sollen Cicero und Terenz in uns Gestalt gewinnen; unterdessen mag der Herr Christus mit seiner Gestalt, die er in uns gewinnen soll, bleiben, wo er will.“ Unter den Händen dieser Epigonen einer großen Zeit begann der Unterricht mehr und mehr in didaktischer Pedanterie zu erstarren, die Bildung, welche er vermittelte, mußte nach und nach die Schüler von den unmittelbaren Lebensinteressen des eigenen Volkes abziehn, und die Erziehung dieser Pädagogen verlor ganz von selbst den seelsorgerischen Charakter, welcher der protestantischen Pädagogik eignet.

c) Durchaus naturgemäß entwickelte sich darum nunmehr im 17. Jahrhundert eine pädagogische Gegenströmung. Wie sie aus evangelischen Kreisen hervorging, so ward sie auch von evangelischen Interessen genährt und von evangelischem Geiste getragen. Wir haben hier vor allem die großen Didaktiker jenes Jahrhunderts, Wolfgang Ratke und Amos Comenius, zu nennen. Beide waren darauf bedacht, an die Stelle eines willkürlichen Formalismus der Lehrweise eine auf die Wirklichkeit psychologischer Erfahrung sich gründende rationelle Unterrichtsmethode in den Schulen einzuführen. Der zuerst Genannte betonte zudem das Recht einer national-deutschen Bildung inmitten einer Zeit, welcher die Bildungsschätze des Altertums einschließlich der lateinischen Sprache, in welcher sie überliefert waren, als die Bildung schlechthin galten; der andere forderte zum erstenmale eine auf die natürlichen Bedingungen der menschlichen Existenz sich gründende Erziehung der gesamten Jugend eines Volkes in einem wohlorganisiert aufsteigenden Anstaltssysteme der Mutterschule, der Volksschule, des Gymnasiums und der Akademie. Comenius war es außerdem, der wieder die seelsorgerische Tendenz, welche der evangelischen Erziehung von Anfang an den Charakter verlieh, in der Weise der Reformatoren betonte und den Zögling zu dem weltoffenen Sinne erzogen wissen wollte, welcher der Freiheit eines Christenmenschen entspricht. Ihm galt als das letzte Ziel menschlicher Bestimmung und menschlicher Entwickelung die ewige Seligkeit des Zöglings; als die eigentliche Erziehungsaufgabe für das irdische Leben sah er die Erneuerung des göttlichen Ebenbildes oder die Humanität an. Durchaus im Sinne evangelischer Anschauung erblickte er diese in der Kenntnis aller Dinge, in der Macht über sie und über sich selbst und in der lebendigen Beziehung auf den persönlichen Gott.

d) Im Sinne des Comenius wird dann zum erstenmale die Idee einer evangelischen Volksschule, welche sich in den Dienst der Erziehung der gesamten Jugend eines Landes stellt, hin und her in unserm Vaterlande verwirklicht. In mustergiltiger Weise geschah dies im Fürstentum Gotha durch den „Schulmethodus“ des Herzogs Ernst von Gotha 1642. Ohne die Unterweisung in „natürlichen Dingen und nützlichen Wissenschaften“ zu vernachlässigen, wird der Religionsunterricht zur Krone aller Belehrung in diesen Schulen; man sieht in ihm das sichere Mittel zur sittlich-religiösen Charakterbildung des heranwachsenden Geschlechtes. In diesem Sinne beginnt man eine großartige evangelisch-vaterländische Erziehung des Volkes, an welcher sich Kirche und Schule gleichmäßig beteiligen. Ihr haben wir die Rettung unsrer Nation aus der Unwissenheit, Zügellosigkeit und Roheit zu danken, in welche es durch den großen verwildernden Krieg geraten war und worin es unterzugehn drohte. Überall tritt bei dieser neuen Form evangelischer Erziehung das seelsorgerische Interesse zu Tage.

e) Stärker als je zuvor wird dies Interesse von den Pietisten betont. Als der eigentliche pädagogische Repräsentant derselben kann A. H. Francke gelten. Er hat seine Ansichten u. a. in seinem „Kurzen und einfältigen Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind“, niedergelegt. Danach sollen die Kinder vor allem „zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentume“ angeleitet werden; denn „die Ehre Gottes ist in der Auferziehung derselben der Hauptzweck“. Das Mittel dazu ist die Cultura animi; diese erfolgt nur durch die Erweckung der Furcht und Liebe zu dem allgegenwärtigen Gotte. Um zur „christlichen Klugheit“ anzuleiten, ist beim Unterrichte zwar immer Rück-

sicht auf das wirkliche Leben zu nehmen, und Francke zieht darum mit Vorliebe auch die sog. Realien in den Schulunterricht. Aber viel ernstlicher liegt ihm die Sorge um das ewige Seelenheil seiner Zöglinge am Herzen. Er hat einmal geäußert: „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen, als ein Centner des bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe höher, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." Dementsprechend verfuhr er bei der Erziehung. Pietistische Andachtsübungen sollten zur Erwerbung jenes Quentleins und dieses Tröpfleins führen. Er verlegte die Collegia pietatis in seine Erziehungsanstalten. „Man häufte Andachtsübung auf Andachtsübung. Fromme Rührung und Erweckung nährte man auf alle Weise. Man betete, predigte, ermahnte, sang bei jeder Gelegenheit." Die pietistische Erziehungspraxis droht die evangelische Erziehung durch Anwendung eines unevangelischen Konventikelmechanismus zu verfälschen, und es war große Gefahr vorhanden, daß der evangelischen Pädagogik das ideale Ziel der „Freiheit eines Christenmenschen" verloren ginge.

f) Erwägt man dies, so wird man über die Pädagogik der Aufklärungszeit günstiger urteilen müssen, als es vom Standpunkt einer rein objektiven Kritik angängig ist; man wird der durch Rousseau eingeleiteten pädagogischen Gegenströmung eine gewisse Berechtigung nicht wohl absprechen können. Freilich behagt uns Kindern der Gegenwart die nüchterne, hausbackene, spießbürgerliche Art der aufgeklärten und rationalistischen Vergangenheit nicht, und mit Recht ist bereits von Goethe das Fehlsame an dem pädagogischen Naturalismus in Rousseaus Emil stigmatisiert worden, indem er das geistreich-wunderliche Buch als „Naturevangelium" bezeichnete; nur wenige werden heute noch sich durch die Lehren der „natürlichen Religion" und der „natürlichen Moral" angezogen und befriedigt fühlen, für welche die Propheten und Apostel der Aufklärung um Anhänger warben. Aber es lag in der Natur der evangelischen Weltanschauung begründet, seit sie das Recht der freien Forschung auf allen Geistesgebieten ihren Jüngern zugesprochen, daß sie auch durch die Stadien einer bloß vernunftgemäßen Pädagogik sich hindurcharbeiten mußte. Wir dürfen auch darin noch Äußerungen derjenigen Gedankenwelt erblicken, welche wir unter dem Namen der evangelischen Erziehung zusammenfassen, so wenig das Dürftige, was hier wirklich geleistet worden, uns die Fülle des Evangeliums zu ersetzen vermag. Wir dürfen uns in diesem Urteile auch dadurch nicht irremachen lassen, daß bei einzelnen dieser Pädagogen die Freiheit zum religiösen und kultlichen Humbug führte, wie bei Basedow in seiner Betkammer des Philanthropins zu Dessau, oder förmlich zu religiöser und sittlicher Frivolität ausartete, wie bei dem frechen Gesellen Bahrdt. Neben solchen Zerrbildern der Aufklärung treten uns doch auch ehrenwerte, aufrichtige und gewissenhafte Persönlichkeiten entgegen, denen es mit ihren aufgeklärten Religionsbegriffen voller Ernst ist, die sich überzeugt halten, bei ihren pädagogischen Bestrebungen nicht nur der Jugend das Beste zu geben, was sie selbst besitzen, sondern auch das Beste, was der Menschheit überhaupt geboten werden kann.

Wer will in Abrede nehmen, daß ein Salzmann sich voll und ganz seines evangelischen Standpunktes bewußt war und in der lautersten Absicht handelte, als er seine naiv gemeinten aber vielleicht nicht immer ganz harmlosen Schriften veröffentlichte: „Über die wirksamsten Mittel, den Kindern Religion beizubringen"; „Der Himmel auf Erden"; „Die Erlösung der Menschen vom Elend durch Jesum"? Wer darf einen Dinter der Unehrlichkeit zeihen, wenn er in seinen „Vorzüglichsten Regeln der Katechetik" oder in seiner „Schulmeisterbibel" den seichtesten Rationalismus unter das Volk zu bringen suchte und von dem Erlöser kaum etwas anders zu bekennen wußte, als daß er „der gute Jesus gewesen, der den Menschen so viel vom lieben Gott erzählt hat". Wer will einen Stephani verurteilen, der in seinem Lehrbuch für Konfirmanden „es wagte, die Religion Jesu an die Stelle des Glaubens an Jesum zu setzen", und daher nur solches vorbrachte, „was zur moralisch-religiösen Aufklärung des Verstandes, zur Veredlung des Herzens und zur Heiligung des Willens notwendig"? Wer wird den Stab über Männer wie Jakobi und Koppe brechen, welche in ihrer dem (hannoverschen) „Katechismus der christlichen Lehre" angehängten „Kurzen Religionsgeschichte" von Jesu kaum mehr als dies zu berichten wußten, daß er „sich durch Weisheit und durch die erhabenste Tugend ausgezeichnet" und sich mit seinen Jüngern „über das Reich, welches Gott durch eine vernünftige Religion unter Juden und Heiden errichten wollte" unterhalten habe? Alle Welt dachte damals im Grunde ebenso, und die berufensten und

verdienstvollsten Pädagogen von Salfeld herab bis auf Diesterweg standen auf diesem Standpunkte und arbeiteten und stritten in der Überzeugung, daß sie für das gute Recht evangelischer Erziehung einträten, wenn sie sich offen als Gegner der pietistischen Pädagogik bekannten.

Daß es übrigens auch bei einem unklaren Standpunkte zu der Offenbarungsreligion und damit auch zu dem Evangelium, welcher durch die Aufklärung geschaffen wurde, möglich sei, sich von wirklich evangelischer Liebe der Rettung bei der Erziehung leiten zu lassen, bewies der selbstlose und aufopfernde Idealismus, welcher uns in Joh. Falk und vor allem in Heinr. Pestalozzi entgegentritt. Es ist doch evangelischer Geist, der sich in ihrem Wirken kundgiebt, und was sie gewollt und erstrebt, darf da nicht verwischt werden, wo man das Bild evangelischer Erziehung zeichnet. Man hat dazu um so weniger ein Recht, als die neueste Entwickelung der evangelischen Pädagogik vielfach direkt an die pädagogischen Bestrebungen Pestalozzis anknüpft.

g) Hervorgerufen ist diese Entwickelung durch die Erneuerung, welche die protestantische Theologie seit Schleiermacher durch das Zurückgehn auf die Urkunden des Protestantismus und auf die Quellen, aus welchen er selbst geflossen ist, erfahren hat. Die evangelische Pädagogik der Gegenwart verleugnet ihren theologischen Charakter nicht; denn es sind evangelische Theologen, welche ihr aufs neue den Lebenshauch, Richtung, Ausbildung und Anerkennung verschafft haben. Aber mehr als die theologische Wissenschaft hat zunächst wenigstens der Einfluß christgläubiger evangelischer Persönlichkeiten zu einer neuen Verwirklichung der in dem Glauben an das Evangelium liegenden erziehlichen Kräfte beigetragen. „Der Herr gab das Wort mit großen Scharen Evangelisten". Es ist nicht möglich, in diesem kurzen Aufsatze alle die Männer namhaft zu machen, welche bei der Neubelebung der evangelischen Pädagogik mündlich und schriftlich, theoretisch und praktisch, amtlich und außeramtlich mitgewirkt haben, oder auch nur die Verdienste der Bedeutendsten unter ihnen vollkommen zu würdigen. Es wird genügen, wenn hier nur mit wenigen Worten auf solche Erscheinungen verwiesen wird, welche als besonders beachtenswert genannt zu werden verdienen. Zu ihnen gehört Karl Justus Blochmann (1786—1855), mit dessen mustergiltig eingerichteten Erziehungsinstitute in Dresden 1828 das Vitztum-Gymnasium verbunden wurde. „Auch in der Kunst der Erziehung ist Einer unser Meister, Christus", in diesem Satze hat er seiner pädagogischen Überzeugung, nach der er handelte, präzisen Ausdruck gegeben. Zu ihnen gehört Christian Heinrich Zeller (1779—1860), der bibelfeste und bibelgläubige Leiter der „freiwilligen Armenschullehreranstalt" zu Beuggen, welcher durch seinen persönlichen Einfluß auf seine Umgebung und durch die Herausgabe seines „Monatsblattes" auch auf weitere Kreise anregend, klärend und bestimmend für die Ideen und Interessen evangelischer Erziehung gewirkt hat. Zu ihnen gehört H. Wichern, der Schöpfer des Rauhen Hauses und Vater der Innern Mission mit ihren vielen Werkstätten evangelischer Erziehung.

h) Neben diesen sind zu nennen die Seminardirektoren Harnisch (1787—1864; zuerst in Breslau, dann in Weißenfels), Verfasser der „Entwürfe und Stoffe zu Unterredungen über Luthers kleinen Katechismus," Schorn in Weißenfels (Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern), Schüren in Osnabrück (Gedanken über den Religionsunterricht) und Fr. Wilh. Schütze (1807—1888) in Waldburg. Durch die mustergiltige Art, durch welche diese und geistesverwandte Männer an der Unterweisung und Erziehung von Seminaristen gearbeitet haben, ist unserm Volke ein evangelischer Schullehrerstand erwachsen, auf welchen dasselbe stolz sein kann. Unter ihnen hat Schütze noch besonders durch eine Reihe beachtenswerter Schriften zur Förderung des evangelischen Bildungswesens sich ein bleibendes Verdienst erworben. Es mögen hier die folgenden genannt werden: „Die Seminarnot und ihre Abhilfe" 1851, in welcher er auf eine Reorganisation der Volksschullehrerbildungsanstalten „im Sinne der Schrift und nach den Bedürfnissen des Lebens" dringt; „Entwürfe und Katechesen über Dr. M. Luthers kleinen Katechismus" 1865; „Praktische Katechetik" 1879; „Evangel. Schulkunde" 6. Aufl. 1884; „Leitfaden für den Unterricht" in der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3. Aufl. 1885. Der Standpunkt, welchen Schütze vertritt, erhellt aus folgenden Sätzen: „Die religiös-sittliche Erziehung ist die Basis aller wahren Menschenbildung, deren oberstes Prinzip lautet: Die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang. Die christliche Erziehung soll sich gründen und getragen werden von dem Geiste des Evangeliums. Die sittliche

Aufgabe der christlichen Erziehung bestimmt der Apostel kurz und treffend in dem Mahnrufe an die Eltern, ihre Kinder aufzuerziehen in der Zucht und Vermahnung zum Herrn."

Im Sinne dieser Grundsätze sind die Schulgesetze und Verordnungen der Unterrichtsbehörden, durch welche die Seminar- und Volksschulerziehung in deutschen Landen geregelt ist, erlassen. Als Typen derartiger Urkunden, welche der Erziehung innerhalb der Grenzen der evangelischen Kirche den entschiedensten Charakter des Evangelischen zu wahren bestrebt sind, können die für Preußen erlassenen Principia regulativa 1736, das Generallandschulreglement 1763, die Regulative 1854 und die Allgemeinen Bestimmungen 1872 gelten.

i) Im gleichen Sinne hat auch die Entwickelung des höheren Schulwesens wiederum zu einer stärkeren Betonung des Wertes evangelischer Erziehung geführt. Es tritt dies besonders an dem pädagogischen Betriebe der Gymnasien hervor. Allerdings haben auch diese Anstalten sich dem wechselnden Einflusse der Zeitströmungen nicht entziehen können. Ehemals seminaria ecclesiae et reipublicae christianae, waren sie zur Zeit der Aufklärung Bildungsstätten des seichten Rationalismus geworden, und seit durch den Einfluß F. A. Wolfs an die Stelle der Theologen vorwiegend Philologen zu Gymnasiallehrern genommen wurden, ward das Interesse für das Evangelium meist von einer begeisterten Vorliebe für das klassische Altertum und das, was man „allgemein menschliche Bildung" nannte, verdrängt. Schon Herder urteilte: „Ehedem nannte man die Schulen Werkstätten des heiligen Geistes, jetzt nennt man sie Tempel des Apollo, der Grazien und der Musen". Aber mit dem neu erwachenden Glaubensleben in der Kirche besann man sich auch auf die Bedeutung des Evangeliums für die Gymnasialerziehung. Auf der Philologenversammlung zu Erlangen (1851) konnte der Beschluß gefaßt werden: „Im Gymnasium soll der christliche Glaube das Leitende, die Seele, das Herz des ganzen Unterrichtes sein, er soll die Norm sein, an welcher das andere in seiner Bedeutung für das innerste Leben gemessen wird". Hervorragende Pädagogen wie Roth, Döderlein, Nägelsbach u. a. wirkten in diesem Sinne litterarisch. Nägelsbach sprach in seiner vortrefflichen Gymnasialpädagogik als sein Vermächtnis die Überzeugung aus, die Pflege der klassischen Bildung sei notwendig, sonst breche die Barbarei über uns herein: notwendig sei aber auch ein gründliches Studium des Evangeliums, sonst bleibe das klassische Altertum nicht nur unverstanden, sondern es werde uns auch ein unheilvolles Heidentum bringen. Männer wie Heiland in Magdeburg und Wiese in Berlin sorgten dafür, daß dem Evangelium namentlich auch in Preußen Raum gegeben wurde, sich als die Gotteskraft, die es ist, im gesamten Leben der Gymnasien zu bewähren. Wie weit diese Bewährung im einzelnen wirklich erfolgen kann, wird freilich zumeist davon abhängen, in welchen Händen der Gymnasialunterricht liegt. Der Gymnasiallehrer soll nicht bloß als Glied der evangelischen Kirche geboren, er soll auch evangelischer Christ geworden sein.

k) Der Überblick, den wir im vorstehenden gegeben haben, läßt die hohe Bedeutung der evangelischen Erziehung in der pädagogischen Praxis erkennen. Es übrigt nun noch ein kurzer Hinweis auf die theoretische Bearbeitung, die sie in systematischer Darstellung gefunden. Hier wären die „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes" zu nennen, welche Aug. Herm. Niemeyer 1796, freilich noch ganz in der Anschauung der Aufklärung befangen, veröffentlicht hat, ferner das „Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik" 1805 und die „Erziehungslehre" 1802 ff. von Christ. Schwarz, worin der evangelische Standpunkt bereits positiver vertreten wird. Vor allem ist aber hier die überaus reiche und wertvolle pädagogische Litteratur zu erwähnen, welche aus der Feder des Tübinger Professors Christ. Dav. Friedr. Palmer (1811—1875) stammt. Zu ihr gehören die zahlreichen Aufsätze pädagogischen Inhaltes, welche er in Tholucks litt. Anzeigen, im Süddeutschen Schulboten, in Schmids Encyklopädie und ähnlichen Werken veröffentlicht hat; zu ihr ist auch seine „Evangelische Katechetik" 1844 u. ö. zu rechnen. Als die Perle dieser Arbeiten hat aber seine „Evangelische Pädagogik" 1853 u. ö. zu gelten. In einem geschlossenen Systeme der Gedanken kommt hier das Ganze seiner pädagogischen Anschauung zur Behandlung. In einem ersten Teile, der „pädagogischen Fundamentallehre" sucht er eine „ideale Grundlegung" für sein System zu finden. Voran stellt er das teleologische Prinzip; er findet es in den apostolischen Worten ausgedrückt: „ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werke geschickt". Daneben stellt er das anthropologische Prinzip:

das Kind steht unter der Wirkung der Erbsünde, aber in der Taufe ist ihm der Anfang einer Neubildung und ein Gegengewicht gegen die Sünde gegeben. So ergiebt sich, daß die Entwickelung des Kindes nicht ohne Zuführung fremder Bildungsstoffe erfolgen kann, aber diese hat immer so zu geschehen, daß das Lernen zugleich zu einer Belebung und Kräftigung des innern Bewußtseins wird. Das führt zu dem methodischen Prinzip der Erziehung, das er als das Verhalten der Weisheit bezeichnet, welche ihre Regeln aus der Wahrheit der Schrift und aus der Beobachtung der Kindesnatur schöpft. Zur pädagogischen Weisheit gehört es auch, nicht zu wähnen, mit ihren Erziehungsmitteln einen sichern Erziehungserfolg garantieren zu können, dagegen sich dessen bewußt zu bleiben, daß im Kinde seit seiner Taufe eine Berührung des Göttlichen und Menschlichen stattfindet, und es als ihr Recht in Anspruch zu nehmen, im Gebete um die Einwirkung des göttlichen Geistes auf den Zögling zu bitten. Für die praktische Gestaltung der Erziehung verwendet Palmer den Begriff der evangelischen Zucht, die als Zucht der Liebe die äußere Leitung des Kindes und die Regelung seines Verhaltens gegen Gott und die Personen und Dinge seiner nächsten Umgebung übernimmt, als Zucht der Wahrheit durch den Unterricht auf die Bildung seines Wissens und Könnens und die formale Bildung seiner Geisteskräfte und Sprachfertigkeit Bedacht nimmt. In dem Fortgange seines Systems schildert Palmer dann weiter noch das evangelische Schulamt und das evangelische Rettungsamt. Es geschieht dies in einer so gründlichen, besonnenen und zugleich ansprechenden Weise, daß diese Pädagogik eine dauernde Stelle in der pädagogischen Litteratur behaupten wird.

In Abrede kann jedoch nicht gestellt werden, daß Palmer in seiner Evangelischen Pädagogik zu wenig Fühlung mit der philosophischen Pädagogik gesucht hat. Die evangelische Erziehung kann aber in ihrer vollen Bedeutung nur dann erst erkannt und gewürdigt werden, wenn sie zu dem philosophischen Denken so in Beziehung gebracht wird, daß sie sich vor demselben als um ihres Gedankeninhaltes willen vollwichtig für eine selbständige Existenz und Geltendmachung legitimiert. Diejenige Philosophie, welche einer Weltanschauung, wie die evangelische ist, das Recht selbständiger und voller Existenzberechtigung vor andern zuzugestehn vermag, ist die Philosophie des Pluralismus. Sie ist es zugleich, welche in der Pädagogik Herbarts und seiner Schüler den formalen Aufriß eines geschlossenen pädagogischen Gedankensystems gezeitigt hat, der mehr und mehr das pädagogische Denken zu beherrschen beginnt. Auch zu der Herbartschen Pädagogik wird die evangelische Erziehung in Beziehung treten müssen, wenn sie die ihr zukommende Bedeutung in der Gegenwart wirklich geltend machen will. In diesem Sinne möchte sich der Versuch, welchen der Unterzeichnete in seinem Grundriß der Pädagogik 1894 gemacht hat, das System der Pädagogik als Anhänger Herbartscher Lehren „vom evangelischen Standpunkte aus“ darzustellen, den bisherigen Arbeiten über das Problem der evangelischen Erziehung anreihen.

Litteratur: Idee der Erziehung in Gräfe, Allgem. Pädagogik I. Bd. Leipzig 1845 S. 380 ff. — Böhl, Allgem. Pädagogik. Wien 1872. — Palmer, Evang. Pädagogik. Stuttgart 1853. 5. Aufl. 1882. — Schütze, Ev. Schulkunde. Leipzig 1870. 7. Aufl. — Schumann, Lehrbuch der Pädagogik 2 Bde. Hannover 1874. 8. Aufl. 1889. 90. — Schulze, Ev. Schulkunde. Berlin 1893. — Knoke, Grundriß der Pädagogik 2c. Berlin 1894. — Raumer, Geschichte der Pädagogik. 4 Bde. 1842 ff. 5. Aufl. Gütersloh 1877 ff. — K. A. Schmid, Gesch. der Erziehung 2c. 2. Bd. 2. Abteilung. S. 169 ff. Stuttgart 1889. — J. Meyer u. J. Prinzhorn, Dr. M. Luthers Gedanken über Erziehung 2c. Hannover 1883. — Hartfelder, Phil. Melanchthon als Praeceptor Germaniae. Berlin 1886. — Knoke, Pädagogische Ideale und Irrtümer im 17. Jahrh. Hannover 1886. — Kramer, A. H. Francke. 2 Bde. Halle 1880. — Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Bd. I. Gotha 1858. — Eckstein, Die Gestaltung der Volksschule durch den Franckeschen Pietismus. Leipzig 1867. — Tholuck, Gesch. des Rationalismus. Berlin 1865. — Lecky, Gesch. des Ursprungs u. Einflusses der Aufklärung in Europa. 2 Bde. 2. Aufl. Leipzig 1873. — Seyffarth, H. Pestalozzi. Leipzig 1873. — Gräfe, Die deutsche Volksschule. 3 Teile. Leipzig 1850. — Bock, Wegweiser für ev. Volksschullehrer. Breslau 1858. 4. Aufl. 1869. — Kahle, Grundzüge der ev. Volksschulerziehung. Breslau. 6. Aufl. 1885. — Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. Erlangen 1862. — Roth, Gymnasialpädagogik. Stuttgart 1865. — Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen. 3 Bde. Berlin 1864 ff. — Außerdem die einschläglichen Aufsätze in der Allgemeinen deutschen Biographie, in Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl. 10 Bde. Gotha 1876 ff., in Sander, Lexikon der Pädagogik. 2. Aufl. Breslau 1889.

Göttingen. K. Knoke.

Evolutionismus und Pädagogik

1. Begriff des Evolutionismus. 2. Das Entwickelungsproblem in der modernen Wissenschaft. 3. Die Entwickelungslehre und die Pädagogik. A. Individuale und soziale Entwickelung. B. Die Faktoren der Entwickelung. C. Die Grenzen der Entwickelung. Evolutionismus und Perfektionismus.

1. Begriff des Evolutionismus. Die Gesamtheit des Seienden stellt sich uns in einer Mannigfaltigkeit von Formen dar, die sich bald enger aneinander anschließen, bald schroff von einander abzusondern scheinen. Die allgemeinste Formel, unter welche wir diese Erscheinungen unterordnen, ist die Trennung zwischen einem Reiche des Unorganischen und Organischen. Innerhalb dieser zwei Grundtypen findet der forschende Geist eine Reihe aufsteigender Arten der Wesenheiten: Amorphes Gestein, Krystall, Pflanze, Tier, Mensch. Diese Haupttypen trennen sich wieder in einzelne Arten. Bis in die neueste Zeit nahm man an, daß diese Typen als solche durch Gott geschaffen wurden. Der Evolutionismus nun betrachtet alle diese Daseinsformen nicht als ruhende Zustände, sondern bringt dieselben in historischen Verband, er löst das Seiende in einen einheitlichen objektiv-genetischen Verband auf. Er sagt: Nirgends in der Welt giebt es ein ruhendes und für sich beharrendes Sein, sondern nur Werden und Entwickelung, der Gesamtzusammenhang des Seienden stellt sich als einheitlicher, durch immanente Kräfte verursachter Prozeß dar, d. h. als Entwickelung. Nur die Entwickelung selbst mit ihren Gesetzen beharrt. In jeder Entwickelung ist eine Entwickelungsstufe in Bezug auf die vorhergehende Folge, in Bezug auf die nachfolgende Ursache. Zwei aufeinanderfolgende Entwickelungen verhalten sich aber nicht bloß als Ursache und Wirkung, sondern als Bedingung und Erfolg. Demnach unterscheidet sich die Entwickelung von der bloßen Veränderung durch das Moment des Fortschrittes. Die Veränderung kann auch von außen (mechanisch) hervorgebracht werden, während die Entwickelung von innen aus (organisch) erfolgt. Der Evolutionismus nimmt an, daß sich das Zusammengesetzte aus dem Einfachen, das Vollkommene aus dem Unvollkommenen durch allmähliche Vervollkommnung herausgebildet hat. Große Zeiträume, kleine Schritte. Der Evolutionismus eröffnet einen gleichweiten Vor- und Rückblick, insbesondere lehrt er, daß der Mensch sich im Laufe seiner geschichtlichen Entwickelung aus den niedersten Anfängen erhoben habe und einer immer höheren Stufe der Vollendung zueile. Wenn wir den philosophischen Gehalt des Evolutionismus kennzeichnen wollen, fallen uns drei Momente in die Augen: 1. er ist streng monistisch, da er alles Geschehen als einen einheitlichen Entwickelungsvorgang der einen Substanz ansieht; 2. vertritt er eine immanente und rein naturalistisch-mechanische Welterklärung, da er zwischen dem Geistigen und Körperlichen keinen qualitativen, sondern bloß einen graduellen Unterschied annimmt, die Daseinsformen rein vom Standpunkte der immanenten Naturnotwendigkeit zu erklären trachtet und ein gesondertes metaphysisches Agens (eine transcendente Kausalität) abweist; 3. endlich ist die Entwickelungslehre Fortschrittslehre.

2. Das Entwickelungsproblem in der modernen Wissenschaft. Die Ausbildung der evolutionistischen Weltanschauung gehört der neuesten Zeit an. Wohl dämmerte bereits den Griechen (Empedokles) der Gedanke, daß der Mensch infolge eines alle Sinnesgegenstände beherrschenden Entwickelungslaufes sich herausentwickelt habe, ohne daß jedoch derselbe tiefere wissenschaftliche Begründung erfahren hätte. Die entwickelungsgeschichtliche Weltanschauung des Aristoteles hat mehr eine logisch-metaphysische denn eine realgenetische Bedeutung, auch neigte derselbe einer dualistischen Weltauffassung zu. Im christlichen Mittelalter lehrte das Dogma die Schöpfung der Lebensformen; dem war nur der Glaube an die Abgeschlossenheit und Unwandelbarkeit der Arten gemäß. So wie die Dinge geschaffen, schienen sie gut, und durch die Schöpfung war den einzelnen Typen im Verhältnis zu anderen der Stempel des sich selbst genügenden, in sich beharrenden Seins aufgedrückt. Erst seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts, als die in Frankreich entstandene Geistesbewegung gewaltsam zum Bruche mit allem Bestehenden hindrängte, bemächtigte sich die Naturphilosophie des Problems der Entstehung des Menschen. Lamarck faßte zuerst den Gedanken, daß die jetzt lebenden Organismen durch organische Bildungskräfte, durch Vererbung und Anpassungsfähigkeit aus vorangegangenen von ihnen abweichenden Formen allmählich sich entwickelt hätten. Erasmus, Darwin, Herder, besonders auch Goethe und Kant müssen als Vorläufer der modernen Entwickelungslehre genannt werden, die durch Charles Darwin begründet wurde und weitgehenden Einfluß nicht bloß auf die Natur-

wissenschaft, sondern auf das Gesamtgebiet der Wissenschaft ausgeübt hat. Vorbereitet wurde der Entwickelungsgedanke auch durch die Schellingsche Naturphilosophie sowie durch Hegels Geistesphilosophie. Beide Systeme sind durchaus evolutionistisch, freilich vertreten beide Systeme einen logisch-metaphysischen und nicht einen realgenetischen Evolutionismus. Trotzdem können sie das Verdienst in Anspruch nehmen, den Entwickelungsgedanken in seiner umfassenden Bedeutung für die Wissenschaft bereits vor Darwin zur Geltung gebracht zu haben. In der modernen Wissenschaft ist der Gedanke der Entwickelung ein methodischer Grundgedanke geworden. Ein Ding kann nur dann wissenschaftlich erkannt werden, sagt Kant, wenn man es durch alle Zeiten anschaut. Die wissenschaftliche Analyse trachtet die Dinge in allen ihren Beziehungen zu erforschen. Sein heißt soviel als in Beziehung stehen, Erkenntnis des Seienden daher Erkenntnis der Beziehungen desselben. Diese Beziehungen sind teils solche der Gleichzeitigkeit, teils solche der Aufeinanderfolge. Wir verstehen demnach ein Ding, indem wir es als Ergebnis des Zusammenwirkens gleichzeitiger wie vorausgehender Bedingungen erkennen. Indem wir das Seiende aus seinen Bedingungen zu begreifen trachten, werden wir notwendig auf den Begriff der Entwickelung geführt. Sofern sich nämlich die verschiedenen Zustände eines Dinges als eine Aufeinanderfolge einer Vielheit von Formen, die ein einheitlicher, durch immanente Kräfte verursachter, ununterbrochener, kausal zusammenhängender Prozeß verknüpft, darstellen, sprechen wir von einer Entwickelung desselben. Das Entwickelungsproblem ist für die moderne Wissenschaft das wichtigste geworden. Auch in der Pädagogik nimmt der Entwickelungsgedanke eine wichtige Stelle ein. Denn die Voraussetzung der Erziehung ist die Entwickelungsfähigkeit des Zöglings. Man versteht unter Erziehung die Einwirkung des mündigen auf das unmündige Geschlecht, um dasselbe leiblich und geistig zur Entwickelung und Vervollkommnung zu bringen. Die Pädagogik ist daher die Erkenntnis der Entwickelungsgesetze der menschlichen Natur; als ihre Grundlagen ergeben sich die evolutionistische Psychologie und Ethik, insofern sie von diesen Wissenschaften Methode und Ziel empfängt.

3. Die Entwickelungslehre und die Pädagogik. A. Individuale und soziale Entwickelung. Die Pädagogik, beziehungsweise die Psychologie und Ethik, betrachtet die Entwickelung des Menschen von einem doppelten Standpunkt. Erstens durchläuft jedes Individuum während seines Lebens eine zusammenhängende Reihe von Entwickelungen. Jeder Mensch hat seine individuelle Bildungsgeschichte. Der Erzieher hat stets eine Individualität vor sich, die gemäß ihren Anlagen und den äußeren Entwickelungsanregungen sich entwickelt. Die Analyse der Individualität gehört zu den schwierigsten Aufgaben des Erziehers. Um in die Individualität sich einzuleben, bedarf es eines kongenialen Fühlens, jener Selbstentäußerung, durch welche wir ganz in dem Wesen eines Zweiten aufzugehen vermögen. Trotzdem die Entwickelung jeder Individualität ihre eigenen Wege geht, die sich im vorhinein nicht fest bestimmen lassen, vermögen wir doch auch wieder bestimmte Gesetze zu gewinnen, denen sich die Individualitätsentwickelung unterordnet. Die Wirksamkeit solcher Gesetze ergiebt sich aus dem allen Menschen gemeinsamen Grundcharakter. Je weniger noch der freie Wille die Entwickelung des Individuums leitet, um so mehr fügt sich dieselbe allgemeinen Bildungsgesetzen. In neuester Zeit hat namentlich Wilhelm Preyer die Entwickelung der Seele des Kindes zum Gegenstand eingehender Untersuchung gemacht (Die Seele des Kindes. Leipzig. 3. Aufl. 1890.), in der Hoffnung, aus der Erkenntnis der elementarsten Regungen des Seelenlebens und deren Entwickelung für die Erklärung der entwickelten Erscheinungen des Seelenlebens beim erwachsenen Menschen Licht zu gewinnen. Ohne eine solche Kenntnis kann die Erziehungstheorie nicht auf festem Boden begründet werden. Die Psychologie hat es überall mit Entwickelungen zu thun und die psychologischen Gesetze werden daher zum großen Teil den Charakter von Entwickelungsgesetzen an sich tragen. Da die Bewußtseinszustände nur relativ als ruhend und fertig zu betrachten sind, setzt ein psychologisches Verständnis stets die Erkenntnis der niederen vorausgehenden Stufen des Bewußtseins voraus. Wie nun das Seelenleben des Erwachsenen aus der Latenz des kindlichen Bewußtseins sich entwickelt und wie nur durch das Zurückgehen auf diesen genetischen Zusammenhang das Verständnis des ausgebildeten Seelenlebens gewonnen werden kann, so ist die Entwickelung des Menschen doch im Individuum nicht umschlossen und wir sind genötigt, noch weiter zu greifen. Schon die Erforschung der ele-

mentaren Vorgänge des Bewußtseins führt über die psychologische Lebenseinheit hinaus. Die Bewußtseinserscheinungen im Individualleben weisen auf einen höheren Zusammenhang, den der Gattung. Der Mensch wird nie schlechthin als Einzelner geboren, sondern als Gattungsindividuum. Wir stehen alle unter dem Banne des erbmäßig gegebenen Naturcharakters. Und nicht bloß rücksichtlich der im Unbewußten ruhenden Dispositionen werden wir auf ein über das Einzeldasein hinausreichendes allgemeines Leben gewiesen, sondern auch die Entwickelung des bewußten Geistes ist nur erklärbar durch die Berücksichtigung des Zusammenhanges, in dem der Einzelne mit der Gesellschaft steht, die ihrerseits ebenso dem Gesetze der Entwickelung unterliegt, wie der Einzelne. Man kann sagen, daß die gesellschaftliche Natur des Menschen geradezu erst seine Entwickelung ermöglicht. Denn die Entwickelung setzt immer eine Vielheit von Beziehungen voraus, Anregung und Förderung durch ein Zweites. Anlagen, die keine Anregung und Bethätigung finden, kommen nicht zur Entfaltung. Isolierung kommt der Hemmung und dem Stillstand der Entwickelung gleich. Die Individual- und Gattungsentwickelung lassen sich bis zu einem gewissen Grade in Parallele setzen. Es finden sich manche Analogieen zwischen der Entwickelung des Menschen als eines individualen und als eines sozialen Wesens. Das biogenetische Grundgesetz, daß die Ontogenesis (individuale Entwickelung) eine gedrängte und abgekürzte Wiederholung der Phylogenesis (Stammesentwickelung) zeigt, hat nicht bloß für die physische Entwickelung des Menschen seine Bedeutung, sondern auch für die geistige. Wie nach der Lehre der vergleichenden Anatomie und Embryologie der Wachstumsprozeß des embryonalen Menschen die Wiederholung niederer, vormenschlicher Entwickelungsstufen darstellt, so findet diese intrauterine Bildungsgeschichte nach der Geburt gleichsam ihre Fortsetzung, indem der heranwachsende Mensch nun in geistiger Hinsicht die ganze Entwickelungsfolge der Kultur vom naiven Sinnenleben des Urmenschen bis zu dem verwickelten Geistesleben des Kulturmenschen wiederholt. Die Pädagogik bedient sich mit Glück dieses biologischen Grundgesetzes, jedoch darf sie nicht vergessen, daß sie hierbei nur mit einem Gleichnis — allerdings mit einem sehr zutreffenden — arbeitet, das vom Physischen auf das Geistige übertragen wurde. Analogieen wirken oft sehr erhellend, sie geben aber keine wirkliche Erklärung.

Gemäß dem Evolutionismus ist die Entwickelung im Menschen nicht umschlossen, sondern dieselbe erstreckt sich auch auf das Tier. Letzteres zeigt ja zweifellos geistige Erscheinungen, die denen des Menschen gleichartig sind: es empfindet, erinnert sich, fühlt, begehrt, und vollzieht Willenshandlungen. Wer auf dem Standpunkte Lamarck-Darwins steht, die einzelnen Lebensformen in historischen Verband bringt und die stufenweise, allmähliche Entwickelung höherer Formen aus niederen annimmt, für den öffnet sich in psychologischer Hinsicht ein gleich weiter Vor- wie Rückblick. Die vergleichende Psychologie betrachtet das Seelische als ein einheitliches Geschehen und sucht den Entwickelungsstrom des Seelenlebens in seinen verborgensten Windungen und Krümmungen von dem Urelement der Bewußtseinsentwickelung an zu verfolgen und die Mittelstufen von der Monere bis zu den feinsten und verschiedenartigsten Verästelungen und Verbindungen des kunstvollen Baues des geistigen Lebens beim Kulturmenschen bloßzulegen. Ein solcher Versuch, er mag gelingen oder nicht, verdient die höchste Teilnahme von seiten aller Gelehrten und Gebildeten. Diese Aufgabe steht und fällt nicht mit der Annahme oder Verwerfung der Evolutionstheorie, auch ihr Gegner wird das Problem der seelischen Thatsachen einheitlich zu lösen suchen.

B. Die Faktoren der Entwickelung. Bei aller Entwickelung des Menschen sind zwei Faktoren wirksam: die innere selbstthätige Entwickelungsmacht und die äußeren Verhältnisse, die Natur und Kultur, aus welcher der Mensch geboren wird. Die Selbstthätigkeit äußert sich in dem Beharrungsvermögen des Menschen, entgegen den verschiedenartigen bedeutsamen und oft einseitig sich geltend machenden äußeren Einflüssen, sich zu behaupten und einen individuell eigenartigen Entwickelungsgang durchzumachen. Sofern das menschliche Wesen durch äußere Einflüsse bestimmbar ist, unterliegt es dem Gesetze der Veränderlichkeit (des Rück- und Fortschrittes). Der Ausgleich zwischen der Selbsterhaltung und der Macht der äußeren Einflüsse drückt sich in der Anpassung der Individuen an die äußere Umgebung aus. Das Gesetz der Beharrlichkeit und das der Veränderlichkeit durchkreuzen und beschränken einander; die unbeschränkte Herrschaft der Individualität würde zu einer Auflösung der Beziehungen des Seienden führen und die uneingeschränkte Herrschaft der äußeren Verhältnisse

würde dem Zufall das Thor öffnen, auch eine Einförmigkeit der Entwickelung bedingen und den Fortschritt in Frage stellen.

Die Individualitätsentwickelung gipfelt in dem Auftreten der Freiheit beim Menschen. Durch die zunehmende Entwickelung der Freiheit entreißt sich der Mensch dem Naturbann und macht seine Entwickelung zu einer bewußten planvollen. Nur dadurch, daß wir unsere Entwickelung einheitlich regeln, wird ein wirklicher Fortschritt in der Geschichte ermöglicht. Wenn der Mensch ausschließlich der Natur überlassen wäre, so würde er zu keiner höheren Entwickelung gelangen, wie wir an den Völkern sehen, die im Naturzustande verharren. Insofern muß die Evolutionstheorie auf dem Gebiete des Geistigen eine Erweiterung erfahren. Der Naturevolutionismus reicht zur Erklärung des Geisteslebens nicht hin, da der Geist nicht bloß von Gesetzen der Naturnotwendigkeit, sondern auch von solchen der Freiheit bewegt wird. Insofern sind jene evolutionistischen Systeme der Pädagogik verfehlt, welche die Thatsachen des Geistigen als Naturvorgänge betrachten und in der Geistesentwickelung eine potenzierte Naturentwickelung erblicken (z. B. E. Hause in seinem Werke „Die natürliche Erziehung“. Meran. 1889).

C. **Die Grenzen der Entwickelung. Evolutionismus und Perfektionismus.** Die Entwickelungsfähigkeit des Menschen ist keine unbeschränkte. Wie infolge der fortschrittlichen Entwickelung neue Eigenschaften vom Menschen während des Individuallebens erobert und durch Übung und Gewöhnung stetig gemacht und dann als Anlagen erbmäßig in der Geschlechterfolge befestigt werden, so bedeutet andererseits das Vorhandensein solcher Anlagen eine Grenze für die Entwickelung, insofern als die Entwickelung des Menschen nicht beliebig erfolgen kann, sondern stets als der Ausfluß der gegebenen Bedingungen erscheint. Wir entwickeln uns mehr im Anschluß an unsere Individualität als abweichend von ihr. Gar oft, wenn wir die Höhe der Vollendung erstiegen zu haben vermeinen, werden wir mit Schrecken gewahr, daß wir doch die Alten geblieben sind. So hat denn auch die geschichtliche Entwickelung des Geistes keineswegs zu einer vollständigen Umbildung des menschlichen Wesens geführt, sondern wir beobachten bei allem Flusse der Entwickelung das Beharren der allgemeinen Menschennatur. Wenn man dies erwägt, sind die Hoffnungen der Evolutionisten auf eine unabsehbare Vervollkommnung des Menschengeschlechtes infolge der fortschreitenden Entwickelung utopisch. Die Erziehung kann nur innerhalb gewisser Grenzen eine Vervollkommnung erreichen. Hat Kant behauptet: „Die Erziehung macht alles aus dem Menschen“, so hatte er ebenso Unrecht, wie Schopenhauer, der sagte: „Die Erziehung macht nichts aus dem Menschen“. Die Wahrheit liegt in der Mitte. Innerhalb gewisser unübersteigbarer Schranken, die sich aus dem Naturwesen des Menschen ergeben, ist eine Vervollkommnung beim Menschen in der Geschichte möglich. Die Entwickelung der Menschheit schreitet jedoch auch innerhalb dieser Grenzen keineswegs immer geradlinig fort, sondern sie steht zuweilen still, wir beobachten stets auch wieder den Vorgang der Rückbildung. Wir können jedoch immerhin behaupten, daß die Bildungsarbeit keine vergebene sei und daß die Kultur fortschreite, freilich dürfen wir die Kulturgeschichte der Menschheit nicht nach kleinen Zeiträumen beurteilen. Man hat nicht unpassend den Entwickelungsgang der menschlichen Kultur mit einer Hyperbel verglichen, deren Ordinaten, die Kulturentwickelung darstellend, anfänglich unendlich langsam aufsteigen auf ungeheueren Abscissen der Zeit, dann schneller und schneller, und endlich erfolgt in mäßigen Zeiträumen ein unverhältnismäßig großer Fortschritt. Steigt auch die menschliche Kultur nicht immer auf, so wird aber scheinbar zeitlicher Verfall und Rückgang oft Ursache größerer und beschleunigter Erhebung. Wir können auch insofern von einem Fortschritt der Kulturentwickelung sprechen, als im Laufe der Geschichte immer mehr die Idee einer Gesamtentwickelung der Menschheit Boden gewann. Die Entwickelung nahm ihren Ausgang von isolierten Völkern und Kulturmittelpunkten, verlor jedoch mehr und mehr ihre individuale Färbung, indem die Völker ihre Ideen gegenseitig austauschten und gemeinsame Kulturarbeit übernahmen. So bereitete und bereitet sich immer mehr die Idee eines geistigen Gesamtlebens vor, das Idealbild des Menschentums. Da die Erziehung offenbar als höchste Aufgabe es ansehen wird, das heranwachsende Geschlecht durch möglichste Entfaltung aller Kräfte zur thätigen Anteilnahme an der Kulturarbeit der gesamten Menschheit zu befähigen, wird die Pädagogik mit Notwendigkeit auf jenen Kulturevolutionismus verwiesen und es sich angelegen sein lassen, die Gesetze der Kulturentwickelung, insbesondere

die Faktoren des Kulturfortschrittes und der Kulturhemmung kennen zu lernen. In diesem Sinne hat man denn auch gefordert, daß die wissenschaftliche Pädagogik durch die evolutionistische Ethik ihre Grundlagen erhalte.

Litteratur: Ehrhardt, Beiträge zur vergleichenden Pädagogik. In: Pädagogisches Jahrbuch. Herausgegeben von der Wiener Pädagogischen Gesellschaft. Jahrgang 1879. S. 41 ff. — Spencer, Herbert, Erziehungslehre. Deutsch von Fritz Schultze. 3. verbesserte Auflage. Jena. 1889. (Vgl. dazu Hochegger, Die Bedeutung der Philosophie der Gegenwart für die Pädagogik. Gotha. 1893. S. 53 ff.) — Lindner, Gustav, Grundriß der Pädagogik als Wissenschaft. Im Anschlusse an die Entwickelungslehre und die Soziologie verfaßt. Aus Lindners litterarischem Nachlaß herausgegeben von K. Domin. Wien und Leipzig. 1889. (Das bedeutendste systematische Werk der evolutionistischen Richtung. Lindner ist der Ansicht, daß die Trennung der Erziehung von der Entwickelung, der Pädagogik von der Evolutionstheorie eine unerlaubte Abstraktion sei.) — Hause, E., Die natürliche Erziehung. Meran. 1889. (Vertreter des extrem naturalistischen Evolutionismus.) — Hochegger, R., Über Individual- und Sozialpädagogik. Gotha. 1891. — Romanes, G. J., Die geistige Entwickelung beim Menschen. Ursprung der menschlichen Befähigung. Autor. deutsche Ausgabe. Leipzig. 1893. — Bergemann, P., Die evolutionistische Ethik als Grundlage der wissenschaftlichen Pädagogik. Gotha. 1894.

Czernowitz. Rud. Hochegger.

Exaltation als Krankheitssymptom

Unter Exaltation oder Hyperthymie versteht man in der Psychiatrie eine krankhafte Heiterkeit („heitere Verstimmung"). Als krankhaft ist eine heitere Stimmung dann anzusehen, wenn sie ganz unmotiviert oder ungenügend auftritt oder endlich wenn sie durch anderweitige krankhafte psychische Vorgänge (Sinnestäuschungen oder Wahnvorstellungen heiteren Inhalts) motiviert ist. Nicht selten ist die krankhafte Heiterkeit mit krankhafter Reizbarkeit und Zornmütigkeit vergesellschaftet. Der Vorstellungsablauf erfährt durch die krankhafte Heiterkeit meist eine abnorme Beschleunigung; zuweilen kommt es zu ausgeprägter Ideenflucht. Auch ein krankhafter Bewegungsdrang, dessen Krankhaftigkeit sich namentlich in dem vollständigen Fehlen jeder Ermüdung kundgiebt, ist oft eine Folgeerscheinung der krankhaften Exaltation. Genaueres über die Unterscheidung der normalen von der krankhaften Heiterkeit ist in dem Artikel „Diagnose" nachzulesen. Im Kindesalter ist krankhafte Heiterkeit am häufigsten bei der Manie und der sog. Maniakalischen Exaltation, über welche die Spezialartikel zu vergleichen sind.

Litteratur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887. S. 77 ff. — Ziehen, Psychiatrie. Berlin 1894. S. 94 ff.

Jena. Th. Ziehen.

Exaltation, maniakalische (als Krankheit)

1. Definition. 2. Ursachen. 3. Symptome und Verlauf. 4. Erkennung im Beginn. 5. Prognose und Behandlung.

1. Definition. Die maniakalische Exaltation oder Hypomanie ist eine akute Geisteskrankheit, deren Hauptsymptome folgende sind:

a) Krankhafte Heiterkeit,
b) Krankhafte Beschleunigung des Vorstellungsablaufes,
c) Krankhafter Bewegungsdrang.

Von der Manie unterscheidet sie sich lediglich durch die geringere Intensität der Symptome.

2. Ursachen. Erbliche Belastung ist nicht in allen Fällen nachweisbar. Die direkte Veranlassung zum Ausbruch ist in den meisten Fällen, entweder

a) eine fieberhafte Krankheit, namentlich Typhus, oder
b) eine Kopfverletzung, oder
c) eine stärkere Gemütsbewegung.

Bezüglich der letzteren lehrt eine genaue Vergleichung der Fälle, daß gerade depressive Gemütsbewegungen (Schreck, Kummer rc.) ganz besonders oft Anlaß zum Ausbruch einer maniakalischen Exaltation bei belasteten Kindern geben.

3. Symptome und Verlauf. Die Hauptsymptome sind bereits oben aufgeführt worden. Im Vordergrund des Krankheitsbildes steht die motivlose Heiterkeit. Auch bei Verweisen und Strafen bleibt sie in der Regel unverändert bestehen. Selbst körperliche Schmerzen beeinflussen sie selten. Nur wird gelegentlich ein plötzlicher Umschlag in Zorn oft beobachtet. Die enge Verwandtschaft krankhafter Zornaffekte und krankhafter Heiterkeit macht sich auch hier geltend. Im weiteren Krankheitsverlauf führt die krankhafte Heiterkeit oft zu einem krankhaften Renommieren, unablässigen Necken und Possenspielen und zuweilen auch zu unsinnigem Projektmachen. Letzteres streift mitunter geradezu an Größenwahn. So erzählte mir ein von Hypomanie befallener Bauernknabe, er wolle „Doktor von der Philosophie" werden

u. dgl. m. Die krankhafte Beschleunigung des Vorstellungsablaufs betrifft die gesamte Ideenassociation. Das Kind beobachtet und bemerkt alles: jede neue Empfindung löst eine Unzahl von Vorstellungen aus, die mit der größten Geschwindigkeit aufeinanderfolgen. So kommt es, daß das Kind stundenlang ununterbrochen spricht. Der Inhalt dieses sog. „ideenflüchtigen Geplauders" kann dabei, abgesehen von der oben erwähnten Tendenz zur Renommage ꝛc. annähernd normal sein. Der krankhafte Bewegungsdrang äußert sich darin, daß das Kind kaum einige Minuten ruhig sitzen bleibt, aus dem Hause wegläuft, bei keinem Spiel ausharrt u. a. m. Im einzelnen fällt die Hast aller Bewegungen besonders auf. Jedes Spiel artet in Toben aus. Die Stimme wird oft schreiend laut. In engem Zusammenhang mit allen diesen Symptomen steht auch die Schlaflosigkeit, welche man gerade bei dieser Psychose selten vermißt. Der Appetit dieser Kinder ist meist gut. Zuweilen kommt es zu einem krankhaften Heißhunger.

Bezüglich des Verlaufs ist besonders bemerkenswert, daß der maniakalischen Exaltation gewöhnlich ein kurzes Vorläuferstadium vorausgeht, in welchem — im direkten Gegensatz zu dem Hauptstadium — eine krankhafte Traurigkeit mit Angstanfällen und hypochondrischen Vorstellungen besteht. Dies Vorläuferstadium erstreckt sich gewöhnlich über einige Tage, zuweilen auch über mehrere Wochen.

4. Erkennung im Beginn. Diese ist, wofern man überhaupt weiß, daß eine solche Krankheit existiert, und ihre Hauptsymptome kennt, auch für den Laien nicht schwer. Schon die Gemütsdepression des Vorstadiums sollte die Aufmerksamkeit der Eltern und Lehrer erwecken. Der meist ziemlich plötzliche Umschlag in die entgegengesetzten Stimmungsanomalien muß jeden Zweifel, ob Ungezogenheiten oder Krankheit vorliegt, heben. Nur ist zu berücksichtigen, daß die an Hypomanie erkrankten Kinder vorübergehend, namentlich Fremden gegenüber, in einem Verhör oder Ähnlichem ihre Stimmungsanomalie und ihren Bewegungsdrang bis zu einem gewissen Grade beherrschen können. Erst wenn man das Kind längere Zeit oder unbemerkt beobachtet, lernt man die Intensität der Symptome richtig würdigen.

5. Prognose und Behandlung. Die Prognose ist sehr günstig und nur durch die Neigung zu Recidiven getrübt. Doch muß man sich im allgemeinen auf einen mehrmonatlichen Krankheitsverlauf gefaßt machen. Der Verlauf ist um so rascher, je früher eine sachgemäße Behandlung eintritt. Es sollten daher Lehrer und Eltern auch bei der leichtesten Hypomanie möglichst bald einen Arzt, wenn möglich einen Psychiater zuziehen. Wenn aus irgend einem Grunde die Zuziehung, oder das Eintreffen des Arztes sich verzögert, so empfehle ich einstweilen folgende vorläufige Maßregeln:

a) Bettruhe.
b) Öfter wiederholte kühle Waschungen des ganzen Körpers mit Wasser von 12—15°.
c) Genaue Beaufsichtigung.

Letztere ist speziell zu berücksichtigen, da bei maniakalisch exaltierten Kindern oft genug Fluchtversuche und andere dumme Streiche beobachtet worden sind.

Litteratur: Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen 1887. S. 169 ff. Eine sehr charakteristische Krankheitsgeschichte findet man z. B. bei Lähr, Allgem. Zeitschr. f. Psychiatrie. Bd. 32.

Jena. Th. Ziehen.

Examen

1. Begriff und Arten des Examens. 2. Fachexamina. 3. Examina der allgemeinen Bildungsanstalten a) nicht öffentliche (individuelle und Klassenexamina); b) öffentliche (Osterprüfung).

1. Begriff und Arten des Examens. Examen oder Prüfung ist jene Einrichtung im Kulturleben der Völker, durch welche der Wert gemachter Studien oder erworbener Bildung konstatiert werden soll. Insbesondere verlangt der Staat, der über eine große Zahl von Ämtern verfügt und eine ganze Reihe von Berufszweigen beaufsichtigt, den Nachweis der für dieselben notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten, und der Staat auch ist es, der in den von ihm gegründeten oder beaufsichtigten allgemeinen Bildungsanstalten innerhalb und am Schluß der Schulzeit Prüfungen anordnet, um sich zu überzeugen, ob das von der Schule, der Unterrichtsstufe oder der Klasse zu überliefernde Maß von allgemeiner Bildung vermittelt ist. Bei denjenigen Lehranstalten, welche nicht von Grund auf bilden, und für diejenigen Schüler, welche nach privater Vorbereitung in eine höhere Klasse einzutreten wünschen, giebt es außerdem noch Aufnahmeprüfungen und für die öffentlichen Schulen öffentliche Schulprüfungen.

Demnach sind zu unterscheiden: Fachprüfungen und Prüfungen der allgemeinen

Bildungsanstalten, individuelle Prüfungen und Klassenprüfungen (Revisionen), nicht öffentliche und öffentliche Prüfungen.

2. Die Fachprüfungen sind stets individuell und nicht öffentlich und finden nach vollendeten Berufsstudien statt, die privatim oder auf Fachschulen (Bau-, Forst-, Militär-, Handels-, Handwerker-, Ackerbauschulen, ferner Lehrerbildungsanstalten, Konservatorien, Kunst- und Bergakademieen, Techniken, Hochschulen und Universitäten) gemacht werden können. Für gewisse Fachprüfungen ist der Nachweis des Besuchs einer inländischen Fachschule (Universität) Vorbedingung.

Hängt auch die Brauchbarkeit eines Menschen für das Leben in erster Linie von seiner Charaktertüchtigkeit ab, dem Resultate seiner Schul- und häuslichen Erziehung, sowie der aus dem ethischen Interesse hervorgehenden Selbsterziehung, so bedingt das Handeln innerhalb einer bestimmten Berufssphäre doch ebenso notwendig ein gewisses Maß von Berufswissen und einen gewissen Grad des Berufskönnens, wobei festzuhalten ist, daß nur das Wissen, welches leicht in selbständiges Können umgesetzt werden kann, wertvolles Berufswissen ist. Die spezielle Fachtüchtigkeit für die staatlichen und die vom Staate beaufsichtigten Ämter, Stellungen und Berufszweige nachzuweisen, erfordert die Konkurrenz des Fleißes und der Intelligenz ebenso sehr, wie das Entwickelungsbestreben und das Rechtsbewußtsein der Kulturgesellschaft. Darum ist hier der weitgehendste Gebrauch der Prüfung berechtigt, aber eben nur der Prüfung des zum Können erhobenen Wissens der bezüglichen Berufssphäre. Es kommt darauf an, daß der Examinand seine Fähigkeit erweise, innerhalb seiner Berufsschranken frei, unabhängig und selbständig zu arbeiten und, da jede Berufsarbeit organisches Glied der gesamten Kulturarbeit ist und als solches erkannt und erfaßt sein muß, durch Förderung der fachlichen Kulturelemente zur Förderung der Gesamtkultur beizutragen. Damit der Zweck der Fachprüfung, das Fähigkeitsdiplom nur dem zu geben, der es verdient, erreicht werde, darf man nicht in wenig Stunden oder Tagen feststellen wollen, was in Jahren erlernt wurde. Die Dauer der Prüfung ist abhängig von dem Umfange der notwendigen Studien und kann selbst Monate umfassen. Der Examinand soll in ruhiger Arbeit aufweisen, nicht, was er weiß, sondern was er auf Grund seines Wissens kann; er soll sich als Berufsmann zeigen, soll genau so arbeiten, wie er es in dem erwählten Berufe thun würde. Der praktische Teil also, der sich auf das ganze notwendige Berufskönnen erstreckt und zu freien Leistungen Gelegenheit bietet, ist Grundlage und Zentrum der Fachprüfung. So wird es aufhören, daß der Ausfall derselben vom Zufall mitbestimmt werden kann; es wird aufhören, daß derjenige Grund hat, sich vor ihr zu fürchten, der Tüchtiges zu leisten vermag, und daß Studierende hoffen dürfen, ohne ernstliche Vorbereitung unter den Fittigen des Glücks das Examen zu passieren und Amt und Würden zu erlangen.

3. Die herkömmlichen **Prüfungen der allgemeinen Bildungsanstalten** sind teils nicht öffentlich, teils öffentlich.

a) Zu den ersteren gehören die individuellen und die Klassenprüfungen. Zur richtigen Würdigung und Wertschätzung derselben müssen wir uns zunächst vergegenwärtigen, daß alle allgemeinen Bildungsanstalten Erziehungsschulen sind. Ihr Erziehungsziel ist der soziale Charakter, der die Entfaltung der wertvollen Anlagen und Kräfte bedingt und herangebildet wird an solchen Lehrstoffen, die allgemeinen Wert haben. Das Bildungsmittel ist ein Wissen und Können, das an sich würdig und erstrebenswert, also sittlich ist. Dieses allgemeine, als an sich würdig und erstrebenswert erkannte und erfaßte Wissen und Können führt zum uneigennützigen Handeln, zum selbstthätigen, hingebenden Streben, zum freien, vielseitigen Interesse, der „unversiegbaren Quelle selbstloser Thatkraft, deren ein Volksleben bedarf, das von der Selbstthätigkeit und dem Selbstgefühl eines freien Bürgertums durchdrungen sein soll.“ Wissen und Können ist also in allgemeinen Bildungsanstalten nicht Nebensache, aber es ist auch nicht Hauptsache: es ist Mittel zum Zweck. Aus dem Vorhandensein des Mittels aber läßt sich keineswegs erkennen, ob der Zweck erreicht ist, ja, das Wissen kann vergessen und das Können eingerostet und dennoch der Grund zum sozialen Charakter gelegt sein. Ob und wie weit dies gelungen ist, kann der Lehrer nach längerer scharfer Beobachtung des einzelnen Schülers während des Unterrichts und außerhalb der Schulstunden höchstens ahnen, konstatieren läßt es sich durch eine Prüfung nicht; denn das Beste und Innerlichste läßt sich nicht abfragen und vorzeigen. Abfragen und vorzeigen läßt sich nicht das Interesse, welches der Schüler an allem Würdigen gewonnen hat,

das ihn umgiebt, nicht seine Lust zum Weiterstreben, nicht sein Gefühlsleben, nicht seine Willenskraft, nicht die Liebe zur Heimat und zum Vaterlande, nicht echte, wahre Religiosität, nicht das, was aus dem warm für alles Schöne, Wahre und Gute schlagenden Lehrerherzen in das Schülerherz übergegangen ist, und das macht doch und macht ganz allein das Wesen einer entfalteten Menschenblüte aus. Das eigentliche Resultat der Arbeit in der Erziehungsschule zeigt sich erst dort, wo der Menschengeist sich frei bethätigen soll, es zeigt sich im Leben.

Daraus ergiebt sich, daß es in allgemeinen Bildungsanstalten individuelle, also Klassenplatz-, Versetzungs- und Abgangsprüfungen nicht wohl geben kann. Den Platz des Schülers in der Klasse bestimmen hygienische oder andere äußerliche Momente; versetzt wird in der Regel jeder, vorausgesetzt, daß nur geistig gesunde Kinder aufgenommen sind. Den Stoff verarbeitet jedes nach Maßgabe seiner Individualität und seiner Kraft. Der psychischen Disposition entsprechend, müssen die Resultate des Unterrichts bei jedem Kinde naturgemäß andere sein. Wirkungslos geht der psychologisch richtig erteilte Unterricht an keiner Seele vorüber. Die Notwendigkeit, nicht zu versetzen, dürfte stets auf organische Fehler des Schulwesens oder auf funktionelle Störungen zurückgeführt werden können, auch dann, wenn es sich um die Aneignung der Werkzeuge, die Gedankenwelt darzustellen, um das Lesen, das Schreiben und fremde Sprachen handelt. Jedenfalls sollte eine Nichtversetzung zu den größten Seltenheiten gehören. Ist die Schule absolviert, so wird dies durch ein einfaches Zeugnis bescheinigt, wie ja ein einfaches Zeugnis über die genossene Ausbildung auch dem gegeben wird, der die Schule vorzeitig verläßt, sei es, um ins Leben zu treten, sei es, um auf eine Fachschule oder eine andere allgemeine Bildungsanstalt überzugehen. In letzterem Falle berechtigt das Abgangszeugnis zur Aufnahme in die entsprechende Klasse. Eine Aufnahmeprüfung macht sich nur dann notwendig, wenn der Aufzunehmende private Vorbereitung genossen hat oder die weitere Ausbildung sich auf Lehrstoffe gründet, welche der Lehrplan der früher besuchten Schule nicht enthielt.

Daß die Ausführung dieser Grundgedanken in unsern höheren allgemeinen Bildungsanstalten auf erhebliche Schwierigkeiten stößt oder wohl gar unmöglich erscheint, liegt allein daran, daß dieselben nur dem Namen nach allgemeine Bildungsanstalten, thatsächlich aber Berufsschulen sind, wenigstens vorzugsweise. Sie sind es geworden durch das Ansinnen der einzelnen Berufsarten, die Vorbildung für sie mit zu übernehmen. Anstatt solche Ansprüche zurückzuweisen und zur Gründung von Berufsschulen zu drängen, paßten sich die allgemeinen Bildungsanstalten den ihrem Wesen fremdartigen Rücksichten an und trübten, ja, vernichteten ihren eigentlichen Charakter. Wir sehen die gehobenen Bürgerschulen und die Mittelschulen, deren Schüler ins Leben treten, um sich den gewerblichen Berufen, der Landwirtschaft, dem Post- und Eisenbahndienste, der Industrie u. s. w. zu widmen, vollständig beherrscht von den Einwirkungen der Berufsarten. Der eine verlangt, daß sein eintretender Lehrling etwas Französisch oder Englisch könne, ein anderer Schüler soll im Rechnen oder in einer Rechnungsart besonders tüchtig gemacht sein, ein dritter in der Korrespondenz, ein vierter im Zeichnen, ein fünfter in der Geographie, der Seminaraspirant in der Religion u. s. w. All diesen beruflichen Anforderungen suchen die genannten Lehranstalten nachzukommen und empfinden es als Vorwurf, wenn von den Zöglingen gesagt wird, sie seien für diesen oder jenen Beruf nicht genügend vorbereitet gewesen.

Das Gymnasium ist ursprünglich als Berufsschule für die Diener der römischen Kirche gegründet worden. Es war bestimmt, zu lehren, was zum Verständnis der Kirchenlehre und zur Ausübung des Kirchendienstes notwendig war, die Sprachen der Bibel und der Kirchenväter: Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, ersteres vor allem; es mußte also die alten Sprachen treiben, um Theologen zu bilden. Als die klassischen Studien wieder aufblühten und das Streben nach höherer allgemeiner Bildung erwachte, erweiterte man die Aufgabe des Gymnasiums dahin, eine höhere allgemeine Bildung zu vermitteln, und zwar auf Grundlage der klassischen Sprachen. Hat es auch im Laufe der Zeit den Wünschen anderer Berufsarten einige Konzessionen gemacht, seinen ursprünglichen Charakter hat es nicht abgestreift: es ist heute noch im wesentlichen eine theologisch-philologische Berufsschule, und berufliche Vorschulen sind auch die Realgymnasien und die Oberrealschulen. Auf all diese Anstalten haben die Hochschulen und die einzelnen Fakultäten einen Teil des Berufsstudiums abgewälzt. Um aber

dennoch als allgemeine Bildungsanstalt zu gelten, legt das Gymnasium den eigentlichen und wesentlichen Kern der allgemeinen Bildung in die Sprachen und Litteraturen des Altertums, während die Realgymnasien und die Realschulen die modernen Sprachen und die exaktwissenschaftlichen Fächer als die besten oder wenigstens als gleichwertige allgemeine Bildungsmittel verteidigen.

Auf die Unklarheit über den Begriff der allgemeinen Bildung in Verbindung mit der Verquickung derselben mit der Berufsbildung sind fast alle Gebrechen des höheren Schulwesens zurückzuführen; sie ist die Ursache des „Kampfes um die Schulreform" und äußert sich auch in der durch die Prüfungsordnung vom 6. Januar 1892 festgelegten Gestalt des Zwischenexamens für den einjährigen Dienst und des Abiturientenexamens. Im Zentrum dieser Examina stehen die fremden Sprachen, nicht der Kulturinhalt ihrer Litteraturen, sondern der durch schriftliche Arbeiten zu erbringende Nachweis der sichern Kenntnis und Anwendbarkeit grammatischer und stilistischer Einzelheiten. Als Berufsprüfungen für Philologen kann man solche Prüfungen gelten lassen, Gradmesser der Charakterbildung sind sie nicht; man lebt eben noch in dem Wahne, philologische Fachbildung schließe Charakterbildung ein.

Um zu gesunden Zuständen zu gelangen, ist es notwendig, die Berufsbildung als eine Arbeit für sich anzusehen und von der allgemeinen Bildung abzutrennen. Zu diesem Zwecke muß zunächst die Interessensphäre genau bestimmt werden, welche allen Gliedern der Kulturgesellschaft gemeinsam sein soll. Drei höchste Güter sind es, welchen die Menschheit entgegenstrebt, das Wahre, das Schöne, das Gute. Das sind die drei Seiten der allgemeinen Bildung, und diese drei Seiten sind gleichwertig. Folglich hat die allen gemeinsame Erziehung diese drei Güter gleichmäßig zu pflegen; sie hat alle Kulturglieder durch gemeinsame intellektuelle, ästhetische und ethische Interessen zu verbinden. Sie sind der Boden, auf dem die Klassen- und Berufsunterschiede wegfallen und alle als Ebenbürtige, als Menschen stehen. Es kann natürlich der Lehrstoff, an dem das Wahre, Schöne und Gute gepflegt wird, nicht in allen allgemeinen Bildungsanstalten derselbe sein, soweit der häusliche Anschauungs- und Erfahrungskreis ihn zu liefern hat; allein er sollte für alle niederen derselbe sein, soweit er dem Kulturschatze der Gegenwart zu entnehmen ist; denn nur das Würdigste und Wertvollste und Beste ist aus demselben auszuwählen. Nach diesen Richtungslinien ist der Lehrplan für die allgemeine Volksschule, für die Erziehung der Kinder durch öffentlichen Unterricht bis zum vierzehnten Lebensjahre zu entwerfen.

Nun bedingt die Fortentwickelung der Kulturgesellschaft, daß einem Teile ihrer Glieder eine intensivere, auf breiteren Grundlagen ruhende, von dem Kulturschatze der Gegenwart inniger und vielseitiger durchdrungene allgemeine Bildung vermittelt wird. Sie zu vermitteln, ist Aufgabe der höheren allgemeinen Lehranstalten. Sie setzen die Erziehungsarbeit der Volksschule fort; diese bildet das Fundament, auf dem jene weiterbauen, indem sie die Kinder etwa mit dem zwölften Lebensjahre übernehmen, da die beiden letzten Volksschuljahre zum relativen Abschluß der Volksschulerziehung, zur Konzentrierung der Gedankenwelt und zur Vorbereitung auf den Eintritt in die Gesellschaft durch Belehrung über die Aufgaben derselben, über die Bedeutung der Berufsthätigkeit im allgemeinen und der einzelnen Berufsarten im besonderen benutzt werden müssen. Für den Lehrplan der höheren Schulen muß es als Grundsatz gelten, das in der Volksschule absolvierte Pensum als absolviert zu betrachten und an neuen Stoffen aus dem heimatlichen Anschauungskreise, aus dem Kulturschatze des deutschen Volkes und demjenigen fremder Völker das Wahre, Schöne und Gute intensiver zu pflegen und es intensiver pflegen zu lehren zum Wohle des Einzelnen und zum Wohle der Gesamtheit. Die Emporbildung an den Resultaten der Kulturarbeit der außerhalb unserer Grenzen lebenden Völker könnte sehr wohl in der Muttersprache erfolgen; da jedoch schon aus praktischen Gründen die Erlernung moderner Sprachen notwendig wird, so ist dafür Sorge zu tragen, daß diese Nebenarbeit so bald als möglich erledigt werde, um das eigentliche Erziehungswerk nicht zu beeinträchtigen.

Über die Dauer der Schulzeit müßten natürlich andere Bestimmungen getroffen werden, wie sie gegenwärtig für die neunklassigen höheren Lehranstalten gelten. Bis zum 17. Lebensjahre, in 5 Jahren also, dürfte ein junger Mann seine allgemeine Bildung bis zu dem höheren Grade erweitern können, den die Kulturgesellschaft für gewisse Stellungen, Ämter und Berufsarten fordert. Länger würde sich die Be-

rufsbildung auch kaum ohne Unzuträglichkeiten hinausschieben lassen. Die Absolvierung einer solchen höheren allgemeinen Bildungsanstalt würde obligatorisch sein für alle diejenigen Plätze im gesellschaftlichen Organismus, für welche auch jetzt der Nachweis einer höheren Bildung erbracht werden muß, und da allein bezweckt wird, alle, welchen ein vorbildliches geistiges Streben innewohnen soll, Mediziner, Juristen, Pädagogen, Theologen, Philosophen, Chemiker, Ingenieure, Apotheker, Förster zc., sowie alle, welche sonst noch ein höheres geistiges Streben haben, durch gemeinsame geistige Interessen zu verbinden, so kann es auch nur eine Art von höheren Lehranstalten geben. Das Abgangszeugnis berechtigt zum Besuch der bezüglichen Fachschulen und zum einjährigen Militärdienst. Die private Vorbereitung bedarf besonderer Bestimmungen.

Damit würden zwei Examina in Wegfall kommen, welche an innerer Unwahrheit leiden — denn sie sind nicht das, als was sie hingestellt werden — und überdies eine große sittliche Gefahr bilden, da sie nur zu sehr geeignet sind, das unmittelbare, selbstlose Interesse zu ersticken und das mittelbare Interesse in Bewegung zu setzen. Der Gedanke an das Examen, an die Erlangung äußerer Vorteile ist das Reizmittel, auf welches nur allzuoft Kraftanstrengungen und Leistungen in den höheren allgemeinen Bildungsanstalten zurückzuführen sind, ein künstliches Reizmittel, das sofort zu wirken aufhört, sobald der erwartete Lohn entweder ausbleibt oder erlangt ist oder mit Sicherheit erlangt wird. Das, was nur für das Examen gelernt ist, entweicht überdies sehr bald aus dem Bewußtsein, und so liegt in der Einrichtung des Zwischenexamens für den einjährigen Dienst und des Abiturientenexamens die weitere Gefahr, oberflächliche Vielwisserei zu erzeugen, die hinter dem Anstrich der Gelehrsamkeit ihre Hohlheit und Gehaltlosigkeit zu verbergen sucht. Da endlich philologisches Wissen allein nicht jene Charaktertüchtigkeit verleihen kann, in welcher die Berufstüchtigkeit wurzelt, da es nicht jene allgemeine Grundlage abgiebt, auf welcher jedes Berufswissen und Berufskönnen sich erhebt, so muß das philologische Abiturientenexamen mit seinen weitgehenden Berechtigungen dahin führen, daß die wichtigsten Plätze im gesellschaftlichen Organismus auch mit solchen Elementen besetzt werden, welchen die erste Vorbedingung zur Leitung und Führung der gesellschaftlichen Kulturarbeit fehlt. Nur wer von dem Wahren, Schönen und Guten, das im Bildungsstoffe zur Erscheinung kommt, ergriffen und festgehalten und zum Handeln gedrängt wird, erlangt echtes Kraft- und Selbstgefühl, echte Charaktertüchtigkeit, und ob diese Resultate gezeitigt sind, das läßt sich, wie schon gesagt, durch eine Prüfung nicht feststellen.

Damit im Interesse des Staates die höheren Lehranstalten möglichst gleichmäßig tüchtig machen für die höheren Berufsstudien und auch die Einjährig-Freiwilligen, aus welchen das Offizierkorps zum erheblichen Teile sich ergänzt, möglichst gleichmäßig vorbilden, wird, soweit es angeht, dem Unterrichte überall derselbe Lehrplan zu Grunde gelegt, und es werden durch die Direktoren der Anstalten und durch staatliche Kommissare Klassenprüfungen (Revisionen) abgehalten, nicht in der Weise, daß sie sich vergewissern, ob eine Klasse ein bestimmtes abfragbares Pensum absolviert hat, nein, die Revision besteht darin, daß die Revisoren dem Unterrichte stunden- und tagelang beiwohnen, still beiwohnen, um aus der Nähe dem Wirken des Geistes zu lauschen. So nur können sie erfahren, wie es hinüberzieht aus der Seele des Lehrers in die Seelen der Kinder, wie sich das Herz zum Herzen findet, ob eines Künstlers Hand zielbewußt den jugendlichen Geist gestaltet. Solche Revisionen finden in allen allgemeinen Bildungsanstalten statt. Aus der gleichmäßigen Liebe der Lehrer zu ihrem Berufe, aus der gleichmäßigen Tiefe des Einblicks in die Natur des menschlichen Geistes, aus der gleichmäßigen Erkenntnis seines gesetzmäßigen Werdens, aus der gleichmäßigen Pflege der pädagogischen Ideale in dem Unterrichte und außerhalb der Schule läßt sich auf ein gleichmäßiges Resultat schließen, aus dem, was sichtbar ist, auf das Unsichtbare. Die Revisionen gehören zu den Mitteln, von dem Sichtbaren Kenntnis zu nehmen und dem Staate die Gewißheit zu verschaffen, daß die pädagogischen Ideale gleichmäßig gepflegt werden. An den Schülern zeigt sich das Resultat der Schulerziehung erst im Leben; während der Schulzeit will es an den Lehrern erprüft sein.

b) Die öffentlichen Schulprüfungen sind in erster Linie bestimmt, den Angehörigen der Schüler, den Schulvorständen, Kuratorien, Patronaten, sowie allen Freunden des Schulwesens einen Einblick in das Leben und die Arbeit der Schule zu gewähren. Zu diesem Zwecke werden die genannten Kreise zu dem

Prüfungsaktus eingeladen; er findet gewöhnlich am Schlusse des Jahres statt (Osterprüfung). In bestimmter Reihenfolge werden die einzelnen Klassen in einem oder mehreren Gegenständen von den betreffenden Lehrern vorgeführt und ob des vorzeigbaren Wissens eine bestimmte Zeit, aber selten länger als eine halbe Stunde, geprüft. Zeichnungen, die Hefte für die schriftlichen Arbeiten und Handarbeiten werden zur Besichtigung ausgelegt; durch eingelegte Vorträge, Gesänge und Deklamationen wird Abwechselung in den ganzen Aktus gebracht und ihm ein feierliches Gepräge gegeben.

Gegen diese öffentlichen Schulprüfungen sind nun schon seit längerer Zeit die schwersten Anklagen erhoben; man erkennt auch allgemein an, daß in den Anklagen viel Wahres liegt, und dennoch glaubt man sie nicht entbehren zu können. Die Schulen sind öffentliche Anstalten, heißt es; ihnen haben die Eltern ihre Kinder zur Erziehung und Bildung anvertraut, folglich müssen sie den Eltern Rechenschaft ablegen von der Arbeit, welche an den Kindern gethan wird, und das thun sie, indem sie ihnen Gelegenheit geben, durch eigenes Sehen und Hören von derselben Kenntnis zu nehmen. Man wendet weiter ein, auch das große Publikum habe das Recht, einen Einblick zu thun in einen Apparat, der ihm so sehr viel Geld koste. Die öffentlichen Prüfungen seien ferner geeignet, die Wichtigkeit der Schule nach außen hin zu dokumentieren, das öffentliche Urteil über den Geist und die Methode des Unterrichts, über die Persönlichkeit und das Wirken des Lehrers zu berichtigen, in den Kindern das Gefühl zu erhalten, daß das Jahr mit einem wichtigen Akte abschließe und nicht im Sande verlaufe, sie zum Fleiß anzuregen und an ein Heraustreten in die Öffentlichkeit zu gewöhnen, das Gemüt des Lehrers zu erleichtern, indem er sehe, daß andere an der Bürde, die ihn das ganze Jahr hindurch allein drücke, redlich und kräftig teilnehmen, und es sei beiden, Lehrern und Schülern, ein Bedürfnis und eine Freude, einmal Zeugnis abzulegen von ihrer treuen und redlichen Arbeit.

Es ist gewiß, daß die bekannten Vorwürfe und Einwendungen gegen die öffentlichen Prüfungen mehr die Art ihrer Einrichtung und Ausführung als die Prüfung an sich treffen; aber ebenso gewiß ist, daß die für die Beibehaltung angeführten Gründe zum größten Teile nicht vorgebracht würden, wenn man tief genug hineingeblickt hätte in das Wesen, die Aufgabe und die Arbeit einer Erziehungsschule. Diese an sich bedarf der öffentlichen Prüfungen nicht. Was soll ein Organismus, der einzig in dem unmittelbaren Interesse seine Lebenskraft haben kann, mit den zerbrechlichen und morschen Stützen des mittelbaren Interesses? Es hat Sinn und Grund, die Osterprüfungen als Bindemittel zwischen Haus und Schule zu betrachten, und man kann es wohl verstehen, warum die Behörden sie nicht ohne weiteres beseitigen mögen. Allein sie sind ein solches Bindemittel doch nur in der Idee; in ihrer praktischen Gestaltung haben sie das Interesse der Eltern an der Schule nicht einmal zu erhalten, geschweige denn zu stärken vermocht. Ihre Einrichtung und Ausführung muß, so lange es unvollkommene Menschen giebt, unvollkommen bleiben, und zwar muß sie, es liegt in der Natur der Sache, verbunden sein mit pädagogischen Gebrechen und mit Mängeln sittlicher Art. Nur zu leicht stecken die öffentlichen Prüfungen der Schule ein falsches Arbeitsziel, zeigen sie den Lehrer als Lernlehrer, gehen sie mit der oberflächlichen Vielwisserei eine zähe Verbindung ein und verbreiten sie im Publikum eine ganz falsche Auffassung von der Schularbeit. Das alles kann eintreten, aber weit Schlimmeres tritt ein. Sie wecken in den Herzen der Kinder, nicht aller, aber doch vieler, denn es sind unvollkommene Menschen, Ehrgeiz, Haß und Neid; sie verleiten die Lehrer, nicht alle, aber viele, denn auch sie sind unvollkommene Menschen, zur Abrichtung, zum Blendwerk, zur Scheinarbeit und werden dadurch zu einer großen Lüge, deren nachteiliger Einfluß auf die Jugend, die mit ihrem feinen Fühlen den Trug erkennt, unberechenbar ist. Weil also die Art ihrer Einrichtung und Ausführung sich nicht sittlich rein erhalten kann, darum müßten sie dort, wo sie noch bestehen, beseitigt werden. Ihre allgemeine Aufhebung dürfte auch nur noch eine Frage der Zeit sein, da man immer mehr erkennt, daß sie nicht die einzige Möglichkeit bieten, die Schule im Kontakt mit dem Hause zu erhalten, daß es vielmehr andere und bessere Mittel giebt, die so dringend notwendigen lebendigen Beziehungen zwischen den beiden Hauptfaktoren der Erziehung zu erhalten und zu pflegen. (Siehe Art. Haus und Schule.) An einzelnen Orten sind übrigens die Osterprüfungen bereits aufgehoben und die Eltern eingeladen worden, während eines oder mehrerer Monate dem

Unterrichte beizuwohnen. (S. z. B. das Programm der Karolinenschule zu Eisenach.)

Litteratur: Keferstein, Zur Frage des Prüfungswesens (Berlin bei Habel 1884), 0,75 M. — Leisner, Über öffentliche Schulprüfungen, Censuren und Versetzungen (Leipzig, bei Wartig 1885), 1 M. — Becker, Wider die öffentlichen Schulprüfungen (Bielefeld, bei Helmich 1893), 0,50 M. — Lange, Die zweckmäßige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen (Langensalza, Beyer & Söhne) 0,30 M.

Coswig. H. Wigge.

Excentrizität

1. Definition. 2. Entstehung. 3. Vorkommen und Bedeutung. 4. Bekämpfung.

1. Definition. Man versteht unter Excentrizität eine auffällige, von der durchschnittlichen Gedankenverbindung und Gefühlsbetonung erheblich abweichende Gedankenverbindung und Gefühlsbetonung. Die Empfindungen, welche wir als Kinder sammeln, sind für alle Kinder in vielen Beziehungen gleich. Dies gilt sowohl für die Empfindungen, welche die Naturobjekte in uns erregen, wie für diejenigen, welche die Worte der uns umgebenden Personen erregen. Hieraus erklärt sich, daß bei aller individueller Verschiedenheit doch unsere Gedankenverbindungen und Gefühlsbetonungen — wenigstens innerhalb eines Landstrichs, eines Zeitalters und eines sozialen Milieu eine unverkennbare Übereinstimmung oder Einförmigkeit zeigen. Wird ein Individuum in früher Jugend in einen anderen Landstrich oder in eine andere soziale Umgebung versetzt, so kommt es zu Abweichungen und zwar oft zu sehr erheblichen Abweichungen von der durchschnittlichen Gedankenverbindung und Gefühlsbetonung der ursprünglichen Umgebung. Eine solche Abweichung wird man, da sie in dem Wechsel des Aufenthalts und der Umgebung eine ausreichende Erklärung findet, nicht als Excentrizität bezeichnen. Letztere Bezeichnung trifft erst dann zu, wenn trotz annähernd gleicher äußerer Lebensbedingungen die bez. Abweichung eintritt.

2. Entstehung. Die Hauptursachen der Excentrizität im Kindesalter sind

1. Excentrische Erziehung.
2. Krankhafte Veranlagung.

Im ersteren Fall ist die Excentrizität im Grunde genommen oft eine rein imitatorische. Wie eine Gewöhnung an bestimmte Bewegungsweisen anerzogen werden kann, so auch eine Gewöhnung an bestimmte Associationsweisen und Gefühlsbetonungen. Wie die Kinder oft die Gestikulation ꝛc. ihrer Eltern oder Erzieher nachahmen, so auch ihre Art und Weise des Denkens und Fühlens. So braucht also die Excentrizität der Eltern nicht einmal direkt in den Einzelheiten der Erziehung sich zu äußern, sondern die Nachahmung, welche ohne Wissen und Willen der Eltern an der Erziehung teilnimmt, überträgt die excentrische Denk- und Fühlweise auf die Kinder. In vielen anderen Fällen beeinflußt die Excentrizität der Eltern auch die Erziehung im Einzelnen. Namentlich wird die Erziehung oft ungleichmäßig und zersplittert. Im Kind wird zu früh das Nachdenken über Probleme angeregt, welche erst das reifere Alter beschäftigen sollten. Vor allem wird die Phantasie auf Kosten der einfachen Beobachtung und des logischen Denkens im Übermaß entwickelt. Gerade die Phantasie ist, insofern sie neue Associationen hervorbringt, ganz besonders geeignet bei übermäßiger Entwickelung zu weit von dem Durchschnitt der Associationen und Gefühlsbetonungen abzuführen.

In vielen anderen Fällen ist eine krankhafte Veranlagung der Hauptfaktor. Diese selbst ist bald die Folge der erblichen Belastung, bald die Folge einer das Nervensystem in Mitleidenschaft ziehenden Kinderkrankheit (Encephalitis, Typhus ꝛc.). Die Erziehung solcher Kinder ist zuweilen mustergiltig, excentrische Vorbilder können vollständig fehlen, und doch beobachtet man schon in frühem Lebensalter auffällige, vom Durchschnitt abweichende Gedankenverbindungen und Gefühlsbetonungen. Die Urteile zeichnen sich durch Frühreife (Altklugheit) und Verschrobenheit aus. Meist sind sie auffällig apodiktisch, oft widersprechen sie den einfachsten Beobachtungsthatsachen. Bei einfacher Überlegung macht das Denken seltsame Umwege, während es andererseits in komplizierten Fragen die entferntesten Begriffe kurz zusammenschweißt. Dabei ist der Vorstellungsablauf gewöhnlich springend. Das ganze Denken ist fragmentarisch und voll innerer Widersprüche. Damit verbindet sich zuweilen schon früh ein abnormer Hang zum Grübeln. Das Warum-Fragen des gesunden Kindes ist in krankhafter Weise gesteigert. Noch viel ausgesprochener äußert sich die Excentrizität auf dem Gebiet des Gefühlslebens. Die positiven und negativen Gefühlstöne verteilen sich in einer ganz abnormen Weise. Am häufigsten ist ein unnatürlicher Hang zur Einsamkeit und eine Abneigung gegen Verkehr mit anderen Kindern. In der

Einsamkeit ergehen sich solche Kinder bald in metaphysischen Grübeleien, bald in weltschmerzlichen Gedanken, bald in hypochondrischen Vorstellungen. So entnahm ich z. B. folgende Äußerungen dem Briefe eines jungen Gymnasiasten: „Die letzte Reise hat mir einige schöne Tage verschafft, in denen ich mein Leid und meine Schmerzen ins Meer der Vergessenheit tauchen konnte. Das ist ja auch viel wert! Ich habe gesehen — von neuem —, daß die Erde etwas sein kann dem, dem sie etwas sein soll! Dieses Soll ist das Problem der Menschheit. Es erscheint so verzweifelnd, verbitternd und ist doch so süß dem, der sich über die Erde hinwegsetzt. Die Erde, das Leben zu lieben, halte ich für das größte Kunststück, was es giebt. — Wie ein böser Dämon steht der Lebensüberdruß hinter mir und lauert auf eine schwache Stunde. — Die Erde und ihr Leid haben mich weggestoßen. — Wo keine Hoffnung, da ist ewige Nacht." Derselbe klagt zu anderer Zeit: „Ich kann mir eben nichts mehr denken, was ich lieber wollte, als daß ich gar nicht wäre. Und hierzu kommt noch Eins, der Abscheu vor dem Tode, vor dem Untergang des Körpers. So schwebe ich zwischen Leben und Tod, beides fürchtend und doch ohne Ausweg ꝛc." Nicht wenige Selbstmorde scheinbar geistesgesunder Kinder gehen aus solchen excentrischen Gefühlsbetonungen hervor. Ich erinnere z. B. an ein 13jähriges Kind, welches nach Voisins Bericht sich erhing und ein Schriftstück mit folgendem Anfangssatz hinterließ: Je légure mon âme à Rousseau et mon corps à la terre. In anderen Fällen äußert sich die Excentrizität in unmotiviert schwärmerischer Zuneigung oder in ebenso intensivem Haß. Beides kann sich gleichermaßen auf Personen wie auf Gegenstände, Beschäftigungen ꝛc. beziehen. Etwas seltener sind barocke heitere Stimmungen. Auch hier fällt namentlich die relative Motivlosigkeit und andererseits die Maßlosigkeit der heiteren Affekte auf. Nicht selten wechseln auch bizarre, übermütige Eulenspiegeleien mit weltschmerzlichen Verstimmungen ab.

Schon in manchen äußerlichen Zügen verrät sich die Excentrizität: der sprachliche Ausdruck ist oft geschraubt, die Schrift gekünstelt, die Kinder lieben seltsam geschnittene Kleider, auffällige Farben, barocke Frisuren u. dgl. m.

Ausdrücklich ist hervorzuheben, daß die Begabung dieser Kinder durchaus nicht stets unter dem Durchschnitt liegt. Man muß sich jedoch andererseits ebenso sehr vor dem praktisch sehr gefährlichen Irrtum hüten, daß diese Excentrizität einen Beweis für besondere Begabung enthalte oder diese jene notwendig nach sich ziehe. Beides ist falsch. Die Schwäche des logischen Denkens, welche mit der Excentrizität fast unzertrennlich verbunden ist, deutet vielmehr im allgemeinen auf eine intellektuelle Minderwertigkeit. Eher verträgt sich künstlerische Begabung mit Excentrizität, aber auch hier ist der Rückschluß von dieser auf jene völlig unstatthaft.

3. Vorkommen und Bedeutung. Aus dem Obigen erhellt bereits, daß Excentrizität oft genug mit Krankheit gar nichts zu thun hat. Nur wenn die excentrische Abweichung erheblich und nicht auf erziehliche Einflüsse (im weitesten Sinne) zurückzuführen ist, hat man an eine pathologische Excentrizität zu denken und somit eine psychopathische Disposition anzunehmen (s. o.). Die Bedeutung der Excentrizität ist dementsprechend auch in beiden Fällen sehr verschieden. Die durch Erziehungsfehler bedingte Excentrizität bedingt in der Regel nur einen mehr oder weniger erheblichen Nachteil im Kampf ums Dasein und nur eine relativ geringere Gefahr für die geistige Gesundheit. Die krankhafte Excentrizität bedeutet eine direkte Bedrohung der geistigen Gesundheit. Nicht selten entwickeln sich aus jenen Grübeleien, verschrobenen Urteilen, excessiven Ab- und Zuneigungen ꝛc. des excentrischen Kindes Wahn- und Zwangsvorstellungen. Dazu kommen die Gefahren des Selbstmordes, geschlechtlicher Verirrungen, ungenügenden Lernens ꝛc., deren Zusammenhang mit der Excentrizität keiner weiteren Erörterung bedarf. Wenn sonach jede Excentrizität im kindlichen Alter ernst zu nehmen ist, so ist doch die Bedeutung ganz besonders erheblich, wo dieselbe scheinbar unvermittelt, d. h. trotz normaler Erziehung aufgetreten ist.

4. Bekämpfung. Wo nur Erziehungsfehler im Spiele sind, genügt in der Regel eine Änderung der Erziehungsmethode. Tritt diese Änderung früh genug in Kraft, so wird meist die Beseitigung der excentrischen Abweichung ohne besondere Schwierigkeit gelingen. Sehr große Schwierigkeiten bietet hingegen die Behandlung der pathologischen Excentrizität. Ärztlicher Beirat ist hier nicht zu entbehren. Zunächst findet man sehr oft begleitende Störungen der körperlichen Entwickelung und des körperlichen Zustandes (Appetit- und Schlaflosigkeit, Obstipation, Kopfschmerzen, vasomotorische Störungen ꝛc.), welche den krankhaften

seelischen Zustand geradezu unterhalten. Die Beseitigung dieser Symptome ist unbedingt sofort in Angriff zu nehmen. Aber auch die seelische Abnormität bedarf der ärztlichen bezw. psychiatrischen Behandlung. Die psychiatrische Beobachtung lehrt bezüglich dieser Fälle folgende Maßregeln als besonders heilsam:

1. Regelung des ganzen täglichen Lebens — auch außerhalb der Schulstunden — durch einen ausführlichen Stundenplan.

2. Vorwiegende Beschäftigung mit Naturbeobachtung (Pflanzenbestimmen, Pflanzenabzeichnen, Anlegung naturwissenschaftlicher Sammlungen. Aquarien, Terrarien ꝛc.) und Handfertigkeit (Zeichnen, Schnitzen, Aquarellieren ꝛc.).

3. Einschränkung der Lektüre.

4. Einschränkung des unbeschäftigten Alleinseins.

5. Sehr langsame Gewöhnung an Verkehr mit anderen Kindern.

6. Sehr langsame Gewöhnung an logische und von sinnlicher Beobachtung unabhängige Arbeit.

In den Punkten 5 und 6 wird fast stets durch Übereilung gefehlt. Man meint die krankhafte Veränderung im wesentlichen Punkt zu treffen, wenn man das Kind zum Verkehr mit anderen Kindern zwingt und durch zahlreiche, mehr oder weniger trockene Arbeiten von den phantastischen Denkneigungen ablenkt. Brüske Versuche dieser Art mißlingen erfahrungsgemäß bei der krankhaften Excentrizität fast stets. Verkehr und methodisches Arbeiten widert das Kind doppelt an und verstärkt die krankhaften Neigungen. Man gehe daher äußerst vorsichtig vor. Eventuell riskiere man ein Zurückbleiben in der Schule und führe zuerst die unter 2 angegebene Beschäftigung durch. Dabei suche man das Vertrauen der Kinder zu gewinnen und vermeide jedes Verspotten oder schroffes Zurechtweisen ihrer excentrischen Abweichungen. Das gewonnene Vertrauen benützt man später, um ganz allmählich das Kind an Verkehr und methodische Arbeit zu gewöhnen. Unbedingt vermeide man auch jede Diskussion über die phantastischen Gedanken der Kinder. Es ist mit diesen wie mit den Wahnvorstellungen der ausgesprochenen Geisteskranken. Sie werden viel leichter vergessen als widerlegt.

Litteratur: Moreau, Der Irrsinn im Kindesalter. Übers. von Galatti. Stuttgart, 1889. S. 171. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen, 1887. S. 110.

Jena. Th. Ziehen.

Exempel

s. Beispiel

Exkursionen, Schulwanderungen

1. Das Wandern als Bildungsmittel. 2. Die verschiedenen Formen des Schulwanderns. 3. Die Notwendigkeit der Schulwanderungen namentlich in großen Städten. 4. Die Bedeutung der Schulwanderungen für die einzelnen Unterrichtsfächer. 5. Die Bedeutung der Schulwanderungen für die unmittelbare Charakterbildung.

1. Das Wandern als Bildungsmittel. Als ein wirksames Mittel, sich zu bilden, hat von jeher das Wandern gegolten. Was diesem eine eigenartige Stellung unter den verschiedenen Bildungsfaktoren verschafft, liegt in dem Umstande, daß es seine Wirkung gleichmäßig auf den ganzen Menschen erstreckt. Es giebt keine andere erziehliche Thätigkeit, bei der auch Körper und Geist so ineinander greifen, so einander heben und beleben, als dies beim Wandern der Fall ist. Nicht allein, daß es durch die naturgemäße, einfache Bewegung, die es herbeiführt, die Gesundheit fördert und Kraft und Lebensmut einflößt, sondern es erfrischt auch fortwährend die Seele durch die geistigen Eindrücke, die der Aufenthalt im Freien gewährt. Der alte Spruch, daß eine gesunde Seele in einem gesunden Körper wohne, bewahrheitet sich hier in schlagender Weise.

Die bildende Kraft, die in dem Wandern liegt, wußte besonders Goethe zu schätzen, der über seinen Bildungserwerb den bedeutungsvollen Ausspruch that: „Was ich nicht erlernt habe, das habe ich erwandert." Noch viele andere deutsche Männer wären zu nennen, die allesamt den Segen des Wanderns empfanden und ihm einen großen Teil ihrer geistigen Kraft und leiblichen Rüstigkeit verdankten, so Ernst Moritz Arndt, der in Deutschlands trübster Zeit weite Strecken von Europa mit dem Stabe in der Hand durchzog, so Seume, der rüstige „Spaziergänger nach Syrakus", von dem wir das schöne Wort haben: „Es würde alles besser gehen, wenn man mehr ginge."

Wandern ist vor allem Sache der Jugend. Das Behagen, das sie auf der Wanderschaft empfindet, die mächtige Regung, in die ihre Kräfte geraten, weist darauf hin, daß wir es hier mit einem urwüchsigen Triebe zu thun haben, der im Wesen des Menschen tief begründet liegt. Der Erziehung, die sich den

vorhandenen Anlagen des Menschen aufzuschließen hat, um sie in der Richtung zum Guten und Wahren zu veredeln und zu stärken, erwächst daraus die Aufgabe, diesem Triebe in rechter Weise Befriedigung zu verschaffen und ihn für ihre Zwecke ausgiebig zu verwerten. Sie muß dem Wandern eine seinem Bildungswert entsprechende Stellung im Erziehungsplane einräumen und es als eine mit Sorgfalt zu pflegende Form des Schullebens betrachten.

2. Die verschiedenen Formen des Schulwanderns. Bei dem vielseitigen Dienste, den das Wandern der Erziehung gewährt, konnte es nicht ausbleiben, daß sich in unseren Schulen verschiedene Formen des Wanderns ausbildeten. Sie sind verschieden je nach dem Zweck, der mit dem Wandern verbunden wird. Die allgemeinste und dankenswerteste Form sind die Exkursionen, auch Schulwanderungen genannt, deren hauptsächlicher Zweck darin besteht, die geistigen Interessen, die der Schulunterricht zu pflegen hat, durch gemeinsame Beobachtungen im Freien, in der Heimat zu nähren und zu beleben. Mit ihnen werden wir uns im nachfolgenden näher beschäftigen. Wir sehen hier also ab von den in manchen Schulen üblichen Turnfahrten, die in erster Linie zur Ausbildung der Körperkraft, Marschfertigkeit und Ausdauer bestimmt sind. Unberücksichtigt bleiben ferner die den Charakter des Vergnügens tragenden Schulspaziergänge, die sog. Mai-, Sommer- oder Ferienausflüge, die bei festlichen Anlässen ausgeführt zu werden pflegen. Ausgeschlossen sind endlich noch die mehrtägigen Schulreisen, die trotz mannigfacher Übereinstimmung doch in einzelnen Punkten, so besonders in dem, was ihre Ausführung betrifft, ein so eigenartiges und selbständiges Gepräge tragen, daß ihnen eine besondere Betrachtung gewidmet werden muß. (S. Art. Schulreisen.)

3. Die Notwendigkeit der Schulwanderungen namentlich in großen Städten. Der Gedanke, durch gemeinsame Wanderungen den Anschauungskreis der Kinder zu erweitern und zu klären und sie dadurch für den Schulunterricht empfänglicher zu machen, ist zuerst in den großen Städten aufgetreten. Es war die Ungunst der Verhältnisse, die darauf führte. Aus dem engen Zusammenleben der Menschen in den Städten entsteht nämlich der große Übelstand, daß dort dem Kinde in dem Alter, in dem sich seine geistigen Kräfte zu regen beginnen, nicht die seiner Natur angemessene Geistesnahrung geboten werden kann, was zur Folge hat, daß die intellektuelle Seite seiner Entwickelung erheblich im Rückstande bleibt. Dieser geistige Notstand tritt namentlich bei den ärmeren Teilen der Bevölkerung hervor. Wer sich schon einmal daran gegeben hat, den Geisteszustand eines schulpflichtig gewordenen Proletarierkindes näher zu untersuchen, den Umfang und Klarheitsgrad seiner Vorstellungen genau abzumessen, wird erstaunen über die überaus dürftige geistige Entwickelung desselben. Nicht selten fehlen die allerelementarsten Vorstellungen; selbst die sinnenfälligsten Eigenschaften mancher Dinge sind ihm oft unbewußt geblieben.

Ein Blick auf die Wohnungsverhältnisse, die Umgebung des Kindes erklärt dies zur Genüge. Der größte Teil der Kinder wächst in der dumpfen Enge der Mietskasernen auf. Gärten und Spielplätze fehlen meist. Einen großen Teil der Zeit, während der die Altersgenossen auf dem Lande zu Entdeckungsreisen in Feld und Flur ausziehen, muß ein solches Kind in engem Kreise, oft in einem dunkeln, dumpfen, schmutzigen Hofraum zubringen, der ringsum von himmelhohen Mauern eingeschlossen ist. Hier ist weder zu anregender Beschäftigung noch zu geselligen Spielen Gelegenheit; die Öde und Nüchternheit der Umgebung erdrückt den Geist und stumpft ihn ab durch die Eintönigkeit der Eindrücke.

Dasselbe gilt von den Straßen in den Arbeitervierteln. Da ist ein Haus gleich dem andern; nichts Eigenartiges, Überraschendes springt in die Augen. Dem forschenden Blick ist dadurch aller Reiz entzogen; vergeblich sucht er nach Punkten, wo er verweilen möchte. Dazu kommt, daß die Kleinen, um sich vor Gefahren zu hüten, einen großen Teil ihrer Aufmerksamkeit den vorüberhastenden Fuhrwerken und Menschen zuwenden müssen; ein solches Achtgeben ermüdet den Geist und versetzt das Gemüt in einen Zustand der Unbehaglichkeit. Ein fernerer Mangel besteht darin, daß sich der Beobachtung auch immer mehr die Berufsarbeiten entziehen, bei denen der geschäftige Sinn des Knaben so gern verweilt und die nachzuahmen er den Trieb in sich fühlt. Während ihm in früheren Zeiten vergönnt war, in allen Werkstätten der Vaterstadt sich umzusehen, findet er jetzt kaum einmal Zutritt zu dem Arbeitsgelaß des eigenen Vaters. Was sich dann aber endlich in den Straßen, Läden und Märkten öffentlich zeigt und die Schaustellung sucht, das drängt sich in zu großer

Menge und Mannigfaltigkeit, in zu raschem Wechsel und zu buntem Gegensatz auf, als daß es der eng begrenzte jugendliche Geist erfassen könnte.

Der größte Übelstand für die geistige Entwickelung aber besteht darin, daß das Stadtkind viel zu weit von der freien Natur entfernt ist, daß es nicht in Feld und Wald umherstreifen, nicht auf Beobachtungen und Entdeckungen ausgehen kann, und daß darum sein Interesse nicht erschlossen wird für das vielgestaltige Leben in der Schöpfung. Wie ganz anders ist dagegen das Landkind gestellt! Die weite Natur ist ihm geöffnet; es ist ihm vergönnt, im unmittelbaren Verkehr mit ihr seine Jugend auszuleben; ja sein Denken und Fühlen verschmilzt förmlich mit dem Leben in der Natur. Es wird heimisch in Feld, Acker, Wiese und Wald, es lernt die Vögel, Käfer, Schmetterlinge, Fische, Tiere der Heimat kennen, es stellt Beobachtungen an den Quellen, Bächen und Teichen an, es erwirbt Vorstellungen von dem Pflügen und Ernten, dem Jäger- und Hirtenleben, überhaupt den einfachen Beschäftigungen der Menschen. Dies alles bleibt dem Stadtkinde zum großen Teile verschlossen; es bleibt ein armer Fremdling in dem großen Reichtum der Natur. Der Mangel an heimatlichen Anschauungen macht sich besonders fühlbar bei dem beginnenden Schulunterricht, der so oft an die Vorstellungen des Landlebens anknüpfen und sich überhaupt auf heimatlicher Grundlage aufbauen muß. Da alles Neue, was dieser bringt, immer nur in dem Maße und in der Art angeeignet werden kann, als der Gedankenkreis des Kindes mit verwandten Vorstellungen ausgerüstet ist, so stellen sich Stockungen und Irrtümer auf Schritt und Tritt ein.

Was ist zu thun, um diesen Mangel abzustellen und das Kind für den Unterricht empfänglich zu machen? Wie kann ihm die Bildungskraft, die in dem Verkehr mit der Natur liegt, zugeführt werden?

Man pflegt den Kindern wohl naturgeschichtliche Bilderbücher in die Hand zu geben und erwartet von diesen eine nachhaltige Anregung des Interesses für die Natur. Es hat sich auf diesem Gebiete ein besonderer Industriezweig entwickelt, der den weitestgehenden Anforderungen gerecht zu werden versucht. Aber trotz aller Vervollkommnung versagen diese Veranschaulichungsmittel doch nicht selten vollständig den Dienst, den man von ihnen erwartet. Sie können nämlich den Mangel an wirklichen Naturanschauungen, an ursprünglichen Beobachtungen nicht ersetzen. Von Bedeutung sind sie nur für die Wiederauffrischung und Befestigung des schon Aufgefaßten, nicht aber für die Gewinnung lebendiger Anschauungen. Die elementaren Vorstellungen von Tier, Pflanze, Mineral, Landschaft, die allgemeinen Begriffe von den heimatlichen Gegenständen können nur durch die unmittelbare sinnliche Wahrnehmung gewonnen werden. Die Bilder, Zeichnungen werden erst verstanden, wenn der Geist des Kindes in Anschauungen bereits geübt und zu einer gewissen Reife herangediehen ist; sie sind Zeichen, die an das erinnern, was man schon weiß und kennt. Sie bieten also keinen Ersatz für die Wirklichkeit. Darum müssen die wirklichen Dinge selbst aufgesucht werden; den Kindern ist die Natur, die Urquelle aller Erkenntnis, aufzuschließen; sie müssen hinaus ins Freie, in das frische, volle Leben der weiten Schöpfungswelt. Im Erziehungsplane müssen darum die Wanderungen in die Natur einen breiten Raum einnehmen; ohne sie ist ein fruchtbringender, Interesse erzeugender Unterricht nicht denkbar.

Die Schulwanderungen erweisen sich um so notwendiger, je weiter die Kinder von der freien Natur entfernt sind, und je weniger ihnen Gelegenheit gegeben wurde, eigene Beobachtungen anzustellen. Aber sie sind auch für Landkinder erforderlich. Zwar ist das Kind hier fortwährend von den Gegenständen der Natur umgeben; das Betrachten der heimatlichen Objekte geht also ohne besondere Veranstaltung vor sich. Aber die psychische Entwickelung der selbstgewonnenen Anschauungen ist oft weit mäßiger vorgeschritten, als man vermuten sollte. Wo die bloße Neugier nachläßt, wird der Blick lässig und stumpf. Es gehört Anleitung dazu, um brauchbare Anschauungen zu erwerben; die geistigen Gaben des Sehens und Wanderns wollen geweckt und gelernt sein. So hat auch hier das pädagogische Geschick des Erziehers nachhelfend, leitend einzutreten.

Die Schulwanderungen sind aber nicht bloß beim Anfang des Schulunterrichts auszuführen, sondern sie müssen bis zu den oberen Stufen hinauf das gesamte Schulleben begleiten. Der Geist empfängt durch die Sinnesreize, die die heimatliche Natur bietet, eine fortdauernde Befruchtung. Die heimatlichen Anschauungen bilden überhaupt den Grundstock der gesamten Bildung. Je reicher das Kind mit ihnen ausgerüstet wird, desto empfänglicher ist es für den Unter-

richt, dessen Absehen darauf gerichtet ist, Erfahrung und Lehre mit einander zu verknüpfen.

4. Die Bedeutung der Schulwanderungen für die einzelnen Unterrichtsfächer. Die Schulwanderungen sind von Bedeutung für jeden einzelnen Unterrichtszweig. Was zunächst den Geschichtsunterricht anbetrifft, so haben die Schulwanderungen die Aufgabe, die Jugend zu den geschichtlichen Denkstätten der Heimat hinzuführen. Sie soll kennen lernen die Burgruinen, die zerfallenen Klöster, die verwitterten Denksteine, die Königs- und Kriegerdenkmäler, die Heerstraßen und Schlachtfelder, die historischen Sammlungen der Heimat. Diese Zeugen der Vergangenheit legen den Gedanken einer längst entschwundenen, bedeutsamen Vorzeit besonders nahe und schaffen Stützen und Fußpunkte mancher Art für den Lehrvortrag. Sie wecken die jugendliche Einbildungskraft, die sich die einzelnen Begebenheiten lebhaft vor die Seele führt; sie bestärken auch das Heimatsgefühl: heimische Art und Sitte lernt das Kind kennen und lieben, und nun sucht es auch dem nachzueifern, was in der Lebenssphäre der Heimat lebendig geworden ist.

Nicht minder bedeutsam sind die Schulwanderungen für den geographischen Unterricht. Dieser hat es mit räumlich ausgedehnten, sinnlich wahrnehmbaren Dingen zu thun, die aber der unmittelbaren Anschauung zum weitaus größten Teile entzogen sind. Um die nötigen Kenntnisse zu vermitteln, muß sich der Unterricht an die Phantasie des Kindes wenden, die das Ferne und Entlegene aus den ähnlichen und verwandten Vorstellungen der Heimat aufzubauen hat. Das unentbehrlichste geographische Hilfsmittel sind darum zahlreiche wohlausgebildete heimatliche Anschauungen. Sie müssen herbeigeschafft werden, ehe der Unterricht beginnen kann. Auf gemeinsamen Wanderungen sind also zu betrachten die Bodenverhältnisse, Gewässer, Vegetationsgruppen, Ortschaften, gewerblichen Anlagen, Himmelserscheinungen der Heimat. Vorstellungen dieser Art bereiten den geographischen Lehren den Boden; sie ermöglichen es dem kindlichen Geiste, Wort und Vortrag des Lehrers ins rechte Licht zu setzen und die Schilderung von Land und Leuten der inneren Erfassung zuzuführen.

Auf Naturbeobachtung ist neben der Geographie ganz besonders noch der Unterricht in den Naturwissenschaften aufzubauen. Das Augenmerk ist namentlich auf das zu richten, was sich den Anschauungsobjekten der Schule, den Abbildungen, Modellen und Präparaten, nicht absehen läßt, nämlich die Lebensweise, Entwickelung, Ernährung, die Lebensgewohnheiten und den Charakter der Geschöpfe. Die Beobachtungen im Freien sind um so notwendiger, als die Lebewesen hier nur ihre volle und wahre Physiognomie offenbaren. Der naturgeschichtliche Unterricht muß es sich zur Regel machen, immer zunächst am lebenden Wesen zu beobachten und dann erst am toten genau zu untersuchen. Um einen Einblick in die verschiedenen Entwickelungsstufen der Geschöpfe zu erhalten, sind die beobachteten Gegenstände nach einiger Zeit abermals aufzusuchen. Ein Gewächs z. B. müssen die Kinder, um es wirklich kennen zu lernen, als Keimling, in der ersten Laubentfaltung, im Blütenschmuck und in der Fruchtreife gesehen haben. Besonders muß auch auf den Zusammenhang der Erscheinungen hingewiesen werden. Es ist zu erkennen zu geben, wie die einzelnen Organe eines Tier- oder Pflanzenkörpers mit deren Lebensverrichtungen in genauem Einklang stehen, und wie jedes Individuum nur in einer größeren Gemeinschaft von Einzelwesen seine Lebensbedingungen findet. Beobachtungen sind endlich noch darüber anzustellen, in welchen Beziehungen die einzelnen Naturkörper zum Menschen stehen und wie dieser die Natur seinen Zwecken dienstbar macht.

Die Schulwanderungen sind ferner nicht ohne Einfluß auf die Sprachbildung. Die dem Kinde schon geläufigen Sprachformen sind häufig mit unklaren, irrigen und einseitigen Vorstellungen verknüpft. Die sinnlichen Wahrnehmungen, die das Wandern veranlaßt, tragen nun dazu bei, diese Sprachformen mit dem rechten Inhalte auszufüllen und sie zu lebendigen Trägern der Gedanken zu erheben. Im Sprachunterricht werden später besondere Belehrungen über den Ursprung der Sprachformen gegeben. Zur Verdeutlichung eines Begriffswortes wird oft von der übertragenen Bedeutung auf die ursprüngliche Vorstellung hingewiesen, für die das Wort zuerst das Zeichen war. Da nun der ursprüngliche Inhalt der Wörter konkreter und sinnlicher Natur ist, so liegt auf der Hand, daß Erklärungen dieser Art um so fruchtbarer wirken, je mehr das Kind mit dem Natur- und Menschenleben vertraut ist. Dasselbe ist der Fall, wenn im Unterricht Metaphern, Personifikationen, Allegorien, Fabeln und Parabeln zu behandeln sind. Auch manche Gedichte, so namentlich die lyrischen,

wenden sich dem Naturleben zu und verknüpfen es mit den Wechselfällen des menschlichen Lebens. Die Stimmung, der sie Ausdruck geben, wird um so tiefer nachempfunden, je mehr sich die Seele in den Zustand des Anschauens versetzen kann. Das Beobachtungsmaterial, das auf den Schulwanderungen gewonnen wird, eignet sich endlich noch in vorzüglicher Weise zu Aufsatzübungen, da die Schüler in Arbeiten dieser Art das frei zu gestalten haben, was sie selbst erlebt und erfahren haben.

Auch der mathematische Unterricht gewinnt durch die Schulwanderungen. Er hat sein Ziel in der Lösung praktischer Probleme. Solche Probleme treten den Schülern auf den Wanderungen entgegen. Sie sehen, wie sich die menschlichen Hände zur Arbeit regen. Sie werden hingewiesen auf Aufgaben über Straßen- und Bahnanlagen, Kanalisation, Brückenbau, Güterverkehr, gewerbliche Unternehmungen, Viehzucht, Waldkultur, Wiesen- und Weidennutzung, Fischfang, Ackerbau, Obstbaumzucht. Die Schulwanderungen tragen dazu bei, daß die Schüler sich in den sachlichen Verhältnissen dieser Aufgaben schnell zurechtfinden und daß sie die Lösung der Aufgaben als ein wirkliches, praktisches Bedürfnis empfinden. Die Verbindung mit den Dingen der realen Welt ist aber auch da schon am Platze, wo es sich um die Gewinnung der mathematischen Grundbegriffe handelt. Herbart sagt mit Beziehung auf die Raumlehre in diesem Sinne: „Sinnliche Vorstellungen in gehöriger Stärke machen die sicherste Grundlage für einen Unterricht aus, dessen guter Erfolg abhängig ist von der Art, wie der Zögling die Vorstellungen des Räumlichen innerlich bildet.“

5. **Die Bedeutung der Schulwanderungen für die unmittelbare Charakterbildung.** Zu den vielseitigen Diensten, die die Schulwanderungen den einzelnen Unterrichtsfächern leisten, kommt nun noch hinzu, daß sie auch als eine der wesentlichsten Veranstaltungen der Zucht betrachtet werden können. Schon dadurch begünstigen sie die sittliche Ausbildung, daß sie zwischen Erzieher und Zögling eine engere Gemeinschaft herstellen. Während des Unterrichts stehen sich Lehrer und Schüler in gemessenem Abstande gegenüber; auf der Wanderung dagegen nimmt das Verhältnis zwischen beiden den Charakter des freundschaftlichen Verkehrs, des geselligen Umganges an. Der Schüler sieht in seinem Lehrer nicht mehr den strengen Herrn und Gebieter, sondern den väterlichen Freund und Genossen seiner Freuden; er faßt Vertrauen zu ihm und öffnet ihm sein Herz. Was das Verhältnis immer mehr kräftigt, das ist das Gemeinsame der Veranstaltungen, der Untersuchungen, Genüsse, Erlebnisse, auch der etwaigen Entbehrungen und Strapazen. Dadurch gewöhnt sich der Zögling leicht an die Denk- und Handelsweise des Erziehers, so daß er später jegliche Differenz mit ihm als schmerzliche Trennung empfindet und zu vermeiden oder wieder gut zu machen sucht. Eine andere Folge ist die willige Unterwerfung des Kindes unter die erzieherischen Maßnahmen: der Lehrer braucht den Gehorsam nicht durch Strenge und Gewalt zu erpressen, sondern weiß sich desselben im voraus durch die Liebe des Kindes versichert.

Eine fernere wertvolle Unterstützung erhält die Zucht dadurch, daß die Schulwanderungen dem Erzieher einen Einblick in den moralischen Seelenzustand des Zöglings verschaffen. Das ist für die praktische Seelsorge überaus wichtig, da die individuelle Beschaffenheit des Menschen den Kern bildet, von dem aus er in seiner Entwickelung weiter geführt werden muß. Im täglichen Unterricht ist zu derartigen Beobachtungen wenig Gelegenheit; das Kind steht hier im Banne des Kommandos, und sein Gemüt lastet unter einem Druck, der die offenherzige Mitteilung zurückdrängt. Den Kern seines Gedankenkreises verhüllt es sogar vor dem Auge des Erziehers; nur auf drängendes Befragen giebt es einige Auskunft, immer aber noch verlegen, zögernd, unwillig. Oft auch verstellt es sich geradezu und brüstet sich mit Tugenden, die es nicht besitzt. Es hält ungemein schwer, es aus eigenen Entschlüssen handeln und seine Gesinnungen bethätigen zu sehen. Da bieten nun die Schulwanderungen eine wesentliche Ergänzung des Schullebens, insofern sie dem Erzieher die erwünschte Gelegenheit verschaffen, das Kind in den freien Äußerungen seines Gemüts zu belauschen. Auf der Wanderung fühlt sich das Kind befreit von dem Druck und Zwang des Alltagslebens; infolgedessen steigen die seither gehemmten Vorstellungen, so namentlich diejenigen, in denen seine innersten Neigungen und Interessen wurzeln, empor und entäußern sich. Ermunternder Zuspruch hilft endlich alle Scheu, die eigenen Erfahrungen und Meinungen kundzugeben, überwinden. Manches von seiner Eigenart verrät das Kind auch im Verkehr mit seinen Kameraden und in seiner Teilnahme

an den Spielen. Es sind oft überraschende Entdeckungen, die der Erzieher bei diesen Gelegenheiten macht. Wo er bislang nur Stumpfsinn und Verschlossenheit vorfand, da zeigen sich ihm jetzt Züge eines sanften und innigen Gemüts, und wo er Diensteifer und unwandelbare Pflichttreue vermutete, da enthüllt sich ihm Augendienerei, Dünkel und Selbstsucht. Überhaupt kann er hier sehen, wie der Same seiner Lehre aufgegangen ist, welche guten Früchte bereits gezeitigt und welche Schlinggewächse noch auszuroden sind.

Durch die Schulwanderungen wird der Wille des Zöglings aber auch in unmittelbarer Weise beeinflußt. Denn wie alle von der Schule getroffenen Veranstaltungen so werden auch sie durch eine genau festgesetzte Ordnung geregelt, die nicht übertreten werden darf. Die Schülerabteilung, die sich auf ihren Wanderungen dem öffentlichen Urteil aussetzt, soll durch diese Ordnung an gesittetes Benehmen auf der Straße und im Umgange mit Erwachsenen gewöhnt werden. Nichts darf geduldet werden, was gegen den guten Ton verstößt und den Ruf der Schule schädigen könnte. Wo Neigung zur Schelmerei oder gar zur Roheit vorhanden ist, da muß unnachsichtlich eingeschritten werden. Die Schüler sollen lernen, sich so zu benehmen, wie es rechten Wanderern geziemt.

Von nachhaltiger Einwirkung auf den Willen ist auch das Reiseziel, das der Wanderung vorschweben und mit aller Energie angestrebt werden muß. Eine solche Zielsetzung hält die Kräfte frisch und wach, macht das Streben beharrlich und läßt den Willen die Zuversicht zum eigenen Können gewinnen. Der innere Mensch bekommt einen festeren Halt, so daß er vor Schwierigkeiten und Hindernissen nicht scheu zurückweicht. Das dadurch bewirkte energische Voranstreben samt dem Vertrauen auf die eigene Kraft überträgt sich auf immer weitere Gebiete und verleiht den Interessen des Menschen die erforderliche Spannkraft.

Der Bildung des Charakters wird eine andere wertvolle Unterstützung durch die Schärfung des Wahrheitssinnes gegeben, die von den Schulwanderungen erwartet werden darf. Denn es ist deren Prinzip, die Schüler auf eigene Füße zu stellen, sie zum selbständigen, auf eigener Erfahrung beruhenden Urteile zu bringen. Sie sollen sich selbst überzeugen von dem, was vor Augen liegt, und sich hüten vor dem kritiklosen Nachsprechen dessen, was andere gehört und gesehen haben wollen. Daß eine solche Übung und Gewöhnung auch ihre Wirkung auf die sittliche Wahrhaftigkeit ausübt, steht wohl außer Frage. Auch in anderen Lebenslagen werden die Schüler dem in sie hineingelegten Zuge, selbständig zu suchen und zu finden, folgen.

Als weitere günstige Folge sei noch erwähnt, daß die Schulwanderungen dadurch, daß sie die nächste Umgebung des Kindes, die Gegend seiner Geburt, zum Gegenstande mannigfacher Interessen machen, auch zur Belebung des Heimatgefühls beitragen. Die väterliche Scholle gewinnt eine lebendige Sprache für das Kind, in ihr findet es die Wurzeln seiner geistigen Kraft, und all dies ist ihm eine Mahnung, an dem Angestammten unverbrüchlich festzuhalten.

Die Schulwanderungen zeigen dem aufwachsenden Geschlecht ferner einen Weg, wie man sich in der Natur erholen kann. Das ist hochbedeutsam in einer Zeit, wie der unsrigen, wo sich eine stumpfe Gleichgültigkeit gegen die Natur breit macht und der Sinn der großen Masse nach materiellen Genüssen steht.

Endlich haben die Schulwanderungen auch noch darin eine große erziehliche Bedeutung, daß sie die Jugendzeit ausschmücken helfen. Sie schaffen Festtage, an die das Kind später gern und freudig zurückdenkt. Der alte Jahn, der Turnvater, der immer daran mahnte, sich in der Heimat „flügge und leibhaft gerüstet“ zu machen, und der mit jüngeren und älteren Schülern unzählige Fußwanderungen unternommen hat, sagt in dieser Beziehung: „Die Wanderfahrt ist die Bienenfahrt nach dem Honigtau des Erdenlebens. An lieblichen Erinnerungen, seligen Gefühlen, würdigen Gedanken und huldvollen Augenblicken überladet sich keiner. Zu viel trägt man nicht ein. Sitzleben und Heimbleiben will was zu zehren haben.“

Litteratur: Bach, Dr. Th., Wanderungen, Turnfahrten u. Schülerreisen. 2. Aufl. Leipzig 1885. — Barth, Dr. E., Über den Umgang. 3. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne 1882, S. 75—77. — Bartholomäi, Über Exkursionen mit Rücksicht auf die Großstadt. Im 5. Jahrb. des Vereins f. wiss. Päd. Leipzig 1873. S 209—249. — Baur, G., Über den Wert der Fußreisen. In: Schmid, Encyklopädie II, S. 574—579. — Bender, Programm der Benderschen Erziehungsanstalt zu Weinheim, 1845. — Beyer, Otto W., Die Naturwissenschaften in der Erziehungsschule. Leipzig 1885. S. 109 bis 131. — Derselbe, Schulwanderungen und -reisen in ihrer Bedeutung für die Volksschule. Leipziger Lehrerzeitung, 1894, Nr. 43. — Derselbe, Ferien-

wanderungen. Leipzig 1894. — Bliedner, Dr. A., K. V. Stoy und das pädagog. Universitäts-Seminar. Leipzig 1886. S. 251 ff. — Credner, Dr. G., Die Stoysche Erziehungsanstalt zu Jena. 1869. S. 56 bis 62. — Finger, Dr. R., Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde. 4. Aufl. Berlin 1876. — Frommann, Fr. Joh., Taschenbuch für Fußreisende. 2. Aufl., herausgegeben u. ergänzt von Prof. Dr. Fr. Ratzel. Stuttgart 1880. — Junge, Fr., Was ist bei der Ausführung von Schulexkursionen besonders zu beachten? Beiträge zur Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts. Langensalza, Beyer & Söhne, 1893. S. 112 ff. — Lange, Dr. K., Über Apperzeption. 4. Aufl. Plauen. 1891. — Liebrecht, Dr. L., Das Wandern in seiner Bedeutung für die Volkswohlfahrt. In der Schulschrift der städt. höheren Mädchenschule in der Oststadt zu Elberfeld. 1893. — Lomberg, Aug., Über Schulwanderungen im Sinne des erziehenden Unterrichts. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne 1893. — Piltz, P., Aufgaben u. Fragen zur Naturbeobachtung des Schülers in der Heimat. 4. Aufl. Weimar 1893. — Scheller, E., Die naturkundlichen Exkursionen. In den Deutschen Blättern für erz. Unterr., Langensalza, Beyer & Söhne 1879. — Scholz, E., Die Schulreise als organisches Glied im Plane der Erziehungsschule. In: Rein, Prof., Aus dem pädag. Universitäts-Seminar zu Jena. 3. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne 1891. S. 76—134. — Wendt, H., Über Schülerexkursionen. Berlin 1885. — Ziller, T., Prof., Zur Theorie pädagogischer Reisen. Im 2. Jahrb. des Vereins für wissensch. Päd. Leipzig 1870. S. 214—228.

Elberfeld. Aug. Lomberg.

Experimente (Versuche)

1. Wichtigkeit. 2. Einteilung. 3. Stellung im Unterricht. 4. Anforderungen.

1. Wichtigkeit. Das Altertum und Mittelalter hat an naturwissenschaftlichen Erkenntnissen sehr wenig aufzuweisen, weil die Gelehrten und Philosophen jener Zeit es unterließen, ihre oft mit viel Scharfsinn aufgestellten und verfochtenen Ansichten über Naturdinge und Naturerscheinungen durch Experimente zu prüfen. (Auch berühmte Philosophen der neuern Zeit haben das ebenfalls noch unterlassen und sind deshalb auf recht sonderbare Wege geraten.) Erst Bacon von Verulam führte das Experiment als einen Hauptteil der sog. exakten Methode der Forschung ein und bahnte damit ein neues Zeitalter der Naturforschung an. „Mit Hilfe des Experiments haben die Forscher der Natur ihre verborgensten Geheimnisse abgerungen, die sie freiwillig nie enthüllt hätte." (Cohn, Die Pflanze. S. 9.)

2. Einteilung. Die bloße Naturbeobachtung, die es nur mit den Erscheinungen zu thun hat, die uns die Natur ohne unser Zuthun unmittelbar darbietet, kann das Experiment nicht ersetzen, weil bei ihr die Aufmerksamkeit nicht immer gespannt und die Mittel zur genauen Beobachtung nicht zur Stelle sind. Gespannte Aufmerksamkeit und scharfsinnig ausgedachte Hilfsmittel zur Beobachtung (Apparate) sind aber vorhanden, wenn der Forscher experimentiert. Durch das Experiment greift er selbstthätig in den Gang der Erscheinungen ein und versetzt die Körper absichtlich in solche Zustände, daß sie ihm die Erscheinung so oft und so lange zeigen, als nötig ist, um genau beobachten und messen zu können. „Die Experimente sind die Fragen, die der Naturforscher der Natur vorlegt, und die, richtig gestellt, stets richtig beantwortet werden."

Für den naturkundlichen Unterricht sind die Experimente von der größten Bedeutung; denn durch sie erst erlangt der Schüler Einsicht in die oft recht zusammengesetzten Naturerscheinungen und lernt sein Denken an der Hand von Thatsachen prüfen. Er wird dann „strenger im Denken, bescheidener im Urteilen und vorsichtiger im Annehmen von Ansichten werden." (Wilbrand, Dr. J., Ziel und Methode des chem. Unterrichts.) Gewöhnlich denkt man bei Schulexperimenten nur an den Unterricht in Physik und Chemie; aber auch der pflanzenkundliche Unterricht gestattet recht wohl, den Lebenserscheinungen der Pflanzen durch Versuche nahe zu treten. (S. Schleichert, F., Anleitung zu botanischen Beobachtungen und pflanzenphysiologischen Experimenten. Langensalza, Beyer & Söhne. 1,60 M. Junge, F., Die Kulturwesen der Heimat. 1. Teil. Die Pflanzen. Kiel, Lipsius & Fischer. 3 M.) Experimenten mit Tieren aber würden wir im Schulunterricht den Eingang verwehren, weil Schädigungen des Gemüts hierbei sehr leicht vorkommen könnten.

3. Stellung im Unterricht. In Hinsicht auf den Schulunterricht kann das Experiment an drei Stellen auftreten: 1. als „tastendes oder probierendes", wenn es sich darum handelt, einen noch gänzlich unbekannten Körper kennen zu lernen (Beschäftigungsstunden!); 2. als Beobachtungsexperiment, wenn es eine Naturerscheinung ersetzen, eine solche isolieren oder zerlegen soll; 3. als Prüfungs- oder Erklärungsexperiment, wenn es die Richtigkeit unserer Auffassung beweisen oder verneinen soll.

Blind darauf los zu experimentieren hat nicht nur keinen Wert, sondern kann gefährlich werden. Dem Experiment soll vielmehr

das Nachdenken vorausgehen, eine „eingehende Analyse der Lage eines Falles, die zu mehr oder weniger berechtigten Annahmen führt, die zur Erklärung geeignet erscheinen." (Wilbrand a. a. O.) „Ein Experiment, dem nicht eine Theorie, d. h. eine Idee vorhergeht, verhält sich zur Naturforschung, wie das Rasseln einer Kinderklapper zur Musik." (Liebig, J., Über Baco von Verulam. S. 37.)

4. Anforderungen. Da es die Erziehungsschule im naturkundlichen Unterricht mit den Naturerscheinungen zu thun hat, soll die Naturbeobachtung selbst an erster Stelle stehen und nicht von vornherein durch ein Experiment ersetzt werden, dieses soll nur klären, erklären und berichtigen. Man soll deshalb in der Schule auch nicht mehr experimentieren, als nötig ist.

Die Schulexperimente sind mit Sorgfalt auszuwählen und zu ersinnen (auch mit Hilfe der Schüler), damit sie wirklich zeigen, was sie zeigen sollen, Nebenerscheinungen sollen möglichst wegbleiben und Apparate, die mehr Erklärung nötig machen, als die zu untersuchende Naturerscheinung.

Nicht zu verwechseln mit den Experimenten sind die Demonstrationen (Darstellungen). Diese dienen nicht zur Erforschung von Erscheinungen, sondern zur Darstellung bereits bekannter für Unterrichtszwecke, besonders für gleichzeitige Wahrnehmung von mehreren Schülern. Experimente sowohl als Demonstrationen sollen sicher, sauber, ja elegant vorgeführt werden, was viele Übung erfordert und nicht durch Beschreibungen oder bloßes Zusehen beim Experimentieren erlernt wird.

Litteratur: Anleitung zur Anstellung von Versuchen geben: Arend, Dr. R., Technik der Experimentalchemie. (Hervorragendes Werk.) Hamburg und Leipzig, Voß. 20 M. — Crüger, Dr. J., Schule der Physik. Leipzig. — Frick, J., Anleitung zu physik. Versuchen in der Volksschule. Braunschweig. 2,20 M. — Frick, J., Die physikalische Technik. Ebendaselbst. 12 M. — Heußi, J., Der physik. Apparat. Leipzig. 10 M. — Hummel, A., Experimentierkunde. Halle. — Dettler, H., Darstellung der einfachsten Mittel und Versuche beim Unterricht in der Naturlehre. Weimar. 1,20 M. — Emsmann, Dr. H., u. Dammer, Dr. O., Experimentierbuch. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — Stöckhardt, Schule der Chemie. Braunschweig. 7 M. — Schlichting, M., Chemische Versuche einfachster Art. Kiel. 2,60 M. — Stein, Dr. S., Die optische Projektionskunst im Dienst der exakten Wissenschaften. Halle. 3 M. — Weinhold, A. F., Vorschule der Experimentalphysik. Leipzig. 10 M. — Derselbe, Physikalische Demonstrationen.

Eisenach. E. Scheller.

Exstase (richtiger Ekstase).

1. Definition. 2. Vorkommen im Kindesalter. 3. Bekämpfung der exstatischen Zustände.

1. Definition. Man versteht unter Exstase einen psychischen Zustand, für welchen folgende Merkmale charakteristisch sind:

a) Verminderung des Einflusses der durch äußere Reize (d. h. durch die umgebenden realen Objekte) hervorgerufenen Empfindungen und der von den letzteren ausgelösten Vorstellungen auf den Ablauf der Ideenassociation.

b) Überwiegen des Einflusses von Phantasievorstellungen auf den Ablauf der Ideenassociation.

Mit anderen Worten: für den Exstatischen existiert die äußere Welt nicht, er lebt in seinen Phantasievorstellungen. Zu diesen beiden Hauptmerkmalen kommen nach dem üblichen Sprachgebrauch noch einige minder wesentliche Merkmale hinzu, welche sich auf die Eigenartigkeit der praedominierenden Phantasievorstellungen beziehen. Diese sind nämlich meist durch ungewöhnliche sinnliche Lebhaftigkeit und durch ungewöhnlich intensive positive Gefühlstöne ausgezeichnet. Der Exstatische glaubt seine Phantasiegebilde vor sich zu sehen und ihre Stimme zu hören. Diese sinnliche Lebhaftigkeit steigert sich zuweilen so weit, daß es zu Halluzinationen kommt. Nicht hingegen muß sich die sinnliche Lebhaftigkeit der Phantasievorstellungen der Exstase mit großer Mannigfaltigkeit verknüpfen, vielmehr ist die Vorstellungswelt des Exstatischen oft geradezu monoton. Das Überwiegen intensiver Lustgefühle (positiver Gefühlstöne) macht das aus, was wir auch als die Überschwänglichkeit oder Verzückung der Exstase bezeichnen.

2. Vorkommen im Kindesalter. Bei dem normalen Kinde kommt eine Exstase in dem eben bezeichneten Sinne nicht vor. Jede Exstase im Kindesalter ist als Symptom einer Krankheit oder wenigstens einer krankhaften Veranlagung anzusehen, und zwar letzteres noch öfter als ersteres. Sehr oft ist das häufigere Vorkommen exstatischer Zustände im Kindesalter geradezu als ein Vorläufersymptom späterer Neurosen und Psychosen anzusehen. Was im Kindesalter einfache Exstase war, gestaltet sich später im Laufe der Jahre, namentlich gegen das Ende der Pubertät, zu hysterischen Dämmerzuständen oder zu halluzinatorischen Geisteskrankheiten um. Diesem Sachverhalt entspricht

es durchaus, daß ekstatische Zustände fast ausschließlich bei erblich belasteten Kindern vorkommen. Unter sehr vielen Fällen habe ich noch keinen einzigen beobachtet, wo eine schwere erbliche Belastung gefehlt hätte. Oft sind daher auch die ekstatischen Zustände mit anderen psychopathologischen Erscheinungen vergesellschaftet, so namentlich mit somnambulen Zuständen und nächtlichen Angstanfällen (Pavor nocturnus.).

3. **Bekämpfung ekstatischer Zustände.** Während der Ekstase selbst wird man selbstverständlich namentlich durch Ansprache und anderweitige Ablenkung den abnormen Zustand zu unterbrechen suchen. In schweren Fällen, in welchen das ekstatische Kind selbst gegen Nadelstiche unempfindlich ist und eine eigentümliche Spannung der gesamten Körpermuskulatur, die sog. Katalepsie zeigt, ist eine kalte Abwaschung des ganzen Körpers am wirksamsten. Viel bedeutsamer ist jedoch die Prophylaxe. Hier kommt alles in Betracht, was an andrer Stelle über die Erziehung und Behandlung neuropathisch veranlagter Kinder überhaupt gesagt wurde. Vor allem ist die einseitige Entwickelung der Phantasie zu bekämpfen. Daher sind Märchenbücher, Indianergeschichten, Jagderzählungen und Ähnliches solchen Kindern durchaus vorzuenthalten. Statt dessen suche man das Interesse des Kindes für Beobachten und Sammeln in der Natur zu wecken. Man schenke dem Kinde ein Aquarium oder Terrarium statt der üblichen Kinderbücher. Aus dem gleichen Grunde begünstige man das Zeichnen und Malen nach Vorlagen. Der körperlichen Beschäftigung in jeder Form räume man einen möglichst großen Raum ein. Besonders gefährlich sind auch, wie einzelne ganz bestimmte Beispiele beweisen, größere Reisen in frühem Kindesalter. Vor allem schränke man ferner das Alleinsein bei diesen Kindern möglichst ein. Der Hang zur Einsamkeit ist hier geradezu krankhaft. So früh wie irgend möglich muß dieser bekämpft werden. Besonders gefährlich ist für solche Kinder auch der Abend. Vor dem Einschlafen regt sich die „Hyperphantasie“ am meisten. Dieser abendlichen Erregung der Phantasie beugt man am besten vor, indem man dem Kinde durch abendliche Gymnastik, Spiele im Freien und Ähnliches eine normale Müdigkeit verschafft. Auch kalte Abwaschungen des ganzen Körpers am Abend wirken oft ausgezeichnet prophylaktisch. Da die ekstatischen Zustände besonders häufig eine religiöse Richtung nehmen, so wird man ganz besonders vorsichtig bei der religiösen Belehrung sein müssen. Besondere Überwachung bedarf auch die sexuelle Entwickelung. Ekstase und excessive Onanie gehen nicht selten Hand in Hand. Mitunter knüpft die einzelne Ekstase direkt an einen Akt excessiver Onanie an. In solchen Fällen muß nebenher alles geschehen, um die Onanie selbst zu unterdrücken.

In schweren Fällen zögere man nicht den Arzt zu Rate zu ziehen. Unbedingt ist dies dann geboten, wenn die Phantasievorstellungen sich zu Halluzinationen umzugestalten drohen.

Litteratur: Die Ekstase des Kindesalters ist in der Litteratur bislang auffällig wenig berücksichtigt worden. Abgesehen von einer allerdings ziemlich umfangreichen Kasuistik kann ich nur auf Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. Tübingen, 1887 S. 93 verweisen.

Jena. Th. Ziehen.

Extemporale

s. Klassenarbeit

Externat und Internat für Lehrerseminare

1. Verschiedene Beurteilung des Internats. 2. Relativer Wert desselben je nach dem Schülermaterial, der Örtlichkeit und gesamten Einrichtung des Lehrerseminars. 3. Modifikationen und Ergänzungen des Internats.

1. **Verschiedene Beurteilung des Internats.** Indem wir das Wesen des Internats als bekannt voraussetzen, möge nur daran erinnert werden, daß Internate überhaupt in der Geschichte erziehlicher Institute bis in die frühesten Zeiten zurückreichen. Wir gedenken dabei u. a. an die Prophetenschulen Israels, an die Schule des Pythagoras, an die bis in unsere Tage hineinreichenden Klöster und sog. Fürstenschulen, an die Predigerseminare für junge katholische wie evangelische Theologen, an die namentlich in England bestehenden geschlossenen Anstalten für Schüler wie Studenten, sowie an die unzähligen mit Internaten verbundenen Privatschulen für beide Geschlechter. Es wäre eine geradezu interessante Aufgabe eine pädagogisch-historische Monographie der Internate als einer besonderen Form von Erziehungsanstalten zu liefern. Man würde auf Grund solcher Arbeit die denkbaren Einrichtungen, Vorzüge wie Mängel des Internats weit besser beurteilen lernen, als durch bloße Reflexion.

Man könnte die Lehrerseminare zumeist unseres Vaterlandes in der Weise gruppieren, daß man dieselben erstlich als reine Externate oder Internate, zweitens als aus beiden gemischte Lehranstalten bezeichnete.

Das Urteil über die Seminarinternate ist seit langem ein wenigstens in (sog.) liberalen Kreisen meist abfälliges. Man hat das Seminarinternat als eine Lieblingsstätte religiösen Muckertums und der schlimmsten moralischen Gebrechen gekennzeichnet, hat gemeint, der junge Mann werde hier dem Leben entfremdet, lerne nicht die Menschen kennen oder sich in dieselben fügen, werde linkisch in seinem gesellschaftlichen Auftreten und entbehre somit wesentlicher Eigenschaften, die vom Lehrer als einer öffentlichen Person zu erwarten ständen. Es wird sich auch hier wie bei Beurteilung so mancher anderer übel berufener Institutionen zeigen, daß man durch Mangel an Erfahrungen sowie an Beachtung der verschiedenen in Erwägung zu ziehenden Faktoren zu voreiligem, absprechenden und mindestens einseitigen Urteil verleitet wurde. Es kann gar nicht ernst genug dazu gemahnt werden, gewisse Fragen möglichst allseitig anzufassen, damit das so leicht verkannte und übersehene Gute einer Sache zu seinem Rechte komme.

2. Relativer Wert der Internate überhaupt, derjenigen der Lehrerseminare insbesondere. Derselbe richtet sich in erster Linie nach den im Einzelnen getroffenen Einrichtungen sowie nach den dieselben repräsentierenden Persönlichkeiten. Jene ersteren können an den mannigfachsten Gebrechen leiden aber auch allen berechtigten pädagogischen Forderungen völlig entsprechen. Es kann hier der Geist kleinlicher, pedantischer, streng klösterlicher Einschränkung und Gängelung des Zöglings, aber auch einer durchaus gesunden Pädagogik herrschen, so daß für jeglichen Hauptzweig erziehlicher Leitung trefflich gesorgt ist. Man kann im Internat gesetzliche Beschränkung und freie Bewegung des Zöglings in eine durchaus angemessene Verbindung bringen, so daß derselbe je nach seinem Alter und der diesem entsprechenden geistigen wie körperlichen Entwickelung jedes billiger- und vernünftigerweise zu gewährende Recht genießt. Tritt zu solcher Einrichtung die hingebende, Treue und Vertrauen erweckende Lehrerpersönlichkeit, so daß die Internatsgemeinschaft alle Hauptvorzüge einer wohl organisierten Familie in sich birgt, so wird kaum noch ein Einwand gegen den erziehlichen Wert des Internats erhoben werden können.

Insbesondere richtet sich der Wert des Internats zuerst nach der Beschaffenheit des Schülermaterials. Hat man es mit Zöglingen zu thun, die noch wenig Willenskraft, noch keinen fest geprägten sittlichen Charakter, dazu noch kein lebhaftes wissenschaftliches Interesse zeigen, aber auch keinerlei reifere Lebenserfahrungen gewonnen haben, so wird sich ein fester Mittelpunkt, eine gesetzlich geregelte Norm ihres gesamten Privatlebens als geradezu wünschenswert darstellen. Sie erhalten ja nun einen sicheren Anhalt für ein wohlgeordnetes, regelmäßiges Leben, für weise Einteilung und Benutzung ihrer Zeit, für einen angemessenen Wechsel zwischen Arbeit und Erholung, zwischen Anstrengung und Vergnügen.

Denken wir ferner an Seminarzöglinge, die nur über spärlichste Mittel für ihre gesamte leibliche Verpflegung zu verfügen haben und namentlich in der teueren Großstadt aus Rücksichten der Sparsamkeit mit den dürftigsten Wohnungs- wie Beköstigungsverhältnissen zufrieden, infolge dessen vielleicht in gesundheitlicher wie sittlicher Hinsicht gefährdet sein müßten, wie sollte denen der Aufenthalt in gesunden, frei gelegenen Räumen, inmitten fürsorglicher Pflege durch wohlwollende Lehrer, im Genusse wenn auch einfacher aber gesunder kräftiger Kost nicht in hohem Grade zuträglich sein! Mag auch in kleineren Städten die Unterkunft der Seminaristen in zuverlässigen bürgerlichen Familien sowie eine gewisse Kontrolle ihres Privatlebens durchführbar sein, so wird das in der Großstadt sich schwerlich ermöglichen lassen. Die gesamte leibliche Verpflegung, auf die doch im Leben des jungen Mannes außerordentlich viel ankommt, wird im wohl organisierten Internat ungleich besser bestellt sein, als in der häufig kümmerlichen Privatwohnung, mit welcher die Wirtshauskost verbunden zu sein pflegt.

Zu diesem Vorzug des Internats nach Seite der leiblichen Pflege kann aber auf der anderen derjenige der geistig sittlichen Förderung wenigstens überall da hinzutreten, wo die Lehrer zugleich väterliche Freunde der Seminaristen sind und sein wollen, wo sich vielfache gesellige Anknüpfungen von selbst machen und der rechten Ausfüllung der Mußestunden weiter Spielraum vergönnt ist. Freilich haben wir die Erfahrung zu machen, daß recht wenig Lehrer zugleich Erzieher auch außerhalb der Lehrstunden sein mögen; von der Internatsthätig-

keit mit ihren mannigfachen Verpflichtungen und Opfern will man sich meist befreien, um seinen geselligen Neigungen oder Lieblingsstudien nachzugehen. Wo die Internatspflichten als eine Last angesehen werden, wo namentlich die Familie des Leiters der Anstalt weder Lust noch Geschick zeigt, mit ihrer Hausgemeinde eine innige Gemeinschaft zu bilden, ist freilich kein Segen vom Internat zu erwarten, denn dann stellen sich die unsauberen Geister kalter Entfremdung, der Neigung zu allerlei Täuschungen und gegenseitigen Mißtrauens ein.

3. Modifikationen und Ergänzungen des Internats. Recht wohl ließe sich eine Zwischenstufe zwischen völlig organisiertem Internat und völligem Externat herstellen. Man könnte namentlich an großen volkreichen Seminarorten für die auswärtigen Zöglinge, am besten in unmittelbarer Nähe des Seminargebäudes Wohnungen einrichten, dieselben durch dazu angestellte Personen versorgen und instand halten lassen, zum Minimalpreise an die Seminaristen abgeben. Die Wohnungsverwalter hätten zugleich die Verpflegung zu übernehmen und zwar nach einer vorgeschriebenen Taxe z. B. für Beköstigung, Besorgung der Wäsche, der Heizung, Beleuchtung und unentbehrlicher Dienstleistungen. Es müßte in solchen Heimstätten auch wohl eine bestimmte Hausordnung beobachtet werden, damit aus dem Zusammenwohnen vieler in einem Hause keine empfindlichen Störungen erwüchsen. Doch würde ich alle die betreffenden Beschränkungen innerhalb eines weiteren Rahmens halten, so daß dem Belieben des Einzelnen für sein Privatleben doch noch ein entsprechender Spielraum vergönnt bliebe. Als eine Ergänzung des Internats dürfte man es ferner ansehen, wenn den externen Zöglingen des Seminars seitens der Seminarlehrer regelmäßig häusliche Besuche zu machen wären und in dieser Form eine Art Kontrolle über das Privatleben der Seminaristen geübt würde. Die teilweise Beköstigung der externen Zöglinge durch den Hausverwalter des Seminargebäudes ist uns ebenfalls als eine Art Ergänzung des Internatslebens erschienen.

Geht man von dem Grundsatze aus, daß man den Menschen zum rechten vernünftigen Gebrauch freier persönlicher Bewegung wie zu so vielem anderen erst erziehen müsse, so wird man alle die aus Wohlwollen für die reifere Jugend entspringenden maßvollen Beschränkungen ihres Privatlebens willkommen heißen. Es beruht nach unseren Erfahrungen auf schwerem Irrtum, daß eine gewisse Gebundenheit auch der reiferen Jugend die größere Zügellosigkeit beim Eintritt in völlige Ungebundenheit mit sich führe. Es sind uns sehr viele treffliche Männer auf allen möglichen Gebieten bekannt, die durch eine sogar recht harte Schule klösterlicher Internate hindurch gegangen waren; sie waren weder Kopfhänger noch Wüstlinge, noch Freunde einer unfreien Lebensanschauung, zeichneten sich vielmehr, wie durch wissenschaftliche Leistungen, so durch bahnbrechende reformatorische Bestrebungen aus. Es sei nur an den einstigen Klosterbruder Luther, an den Karlsschüler Schiller, an den Afraner Lessing, an den Portenser Fichte, an den Herrnhuterschüler Schleiermacher oder an jene stattliche Schar großer selbständiger Denker, kritischer Theologen, überhaupt epochemachender Gelehrter erinnert, die aus dem internatartig eingerichteten Tübinger Stifte und den niederen Württemberger Seminaren hervorgegangen sind. Ist es doch selbst schon psychologisch einleuchtend, daß wer mit bereits gesammelter geistiger Kraft, mit erwachter Lern- und Forschenslust, mit der Fähigkeit zu ernster anhaltender Arbeit ins Leben hinaustritt, nun auch doppelt gewappnet sein werde gegen dessen gefährliche Versuchungen und doppelt dazu ausgerüstet, ein Führer für Andere, Schwächere zu werden.

Litteratur: Die Frage des Internats ist u. a. in Diesterwegs Rheinischen Blättern, sowie in des Verfassers des vorstehenden Artikels „Vermischten pädagogischen Schriften" (6. Sammlung) eingehend behandelt worden.

Jena. H. Keferstein.

Fabeln im Unterricht

1. Pädagogische Wertschätzung der Fabel in der Vergangenheit und in der Gegenwart. 2 Die lehrhafte Fabel im Gesinnungsunterricht. 3. Die äsopische Fabel im Kindergarten. 4. Die äsopische Fabel in der Naturkunde. 5. Die Heysche Fabel.

1. Pädagogische Wertschätzung der Fabel in der Vergangenheit und Gegenwart. Schon in alten Zeiten haben die Fabeln ihres lehrhaften Charakters wegen Verwendung im Unterrichte gefunden. Es waren namentlich die äsopischen Fabeln, denen man sowohl in ihrer griechischen Heimat, wie in Rom, wie in Deutschland hohen pädagogischen Wert zuschrieb. Unter ihren Lobrednern in Deutschland befinden sich keine Geringeren als Luther und Lessing. „Ich wüßte außer der heiligen Schrift nicht viel Bücher, die diesem (Buch von den Fabeln und Märchen) überlegen sein sollten. Denn man darin unter schlechten Worten und einfältigen Fabeln die allerfeinste Lehre, Warnung und Unterricht findet." So schreibt Luther in der Vorrede, welche er den von ihm bearbeiteten Fabeln vorausschickt. Die Gestalt, in der die äsopische Fabel zu ihm kam, war — wie die neuere Kritik annimmt — nicht mehr die ursprüngliche; sie hatte vielmehr durch die unterrichtliche Verwertung mancherlei Veränderung erfahren: jede Fabel schleppte eine trockene, oft gesuchte Lehre hinter sich her. Auf die Herausbildung dieser Lehre hatte es nun auch Luther abgesehen, und in seiner Bearbeitung finden wir sie deshalb oft in der Form des Sprichworts der Fabel angefügt. — Wenn auch Lessing den Endzweck der Fabel in dem moralischen Lehrsatz sieht, so will er doch — im Gegensatz zu Luther — die Fabel so kurz wie möglich erzählt haben. Nichts soll die Aufmerksamkeit von der zu erfassenden Moral ablenken: Kürze ist ihm die Seele der Fabel. Neben dem moralischen Nutzen erwartet aber Lessing von einer richtigen Behandlung der Fabel nichts weniger, als daß durch sie Erfinder und selbstdenkende Köpfe herangebildet werden. Den Schüler dahin zu bringen, sich ebenso leicht von dem Besonderen zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zum Besonderen sich wieder herabzulassen (s. Art. Formalstufen), den Erfindungsgeist zu wecken und zu schärfen, indem man entweder von der Geschichte eher abbricht, oder sie weiter fortführt oder einen Umstand der Fabel zur Bildung einer neuen verändert: darin erblickt er den „heuristischen Nutzen" der Fabeln.

Hält man sich Luthers und Lessings Urteil über den Bildungswert der Fabeln vor Augen, und erinnert man sich zugleich dessen, was die Litteraturgeschichte von Gellerts Fabeln berichtet, daß sie nämlich „in keinem anständigen und ehrbaren Hause fehlten" und daß sie „in den Schulen zu den obligatorischen Büchern gehörten" (Dewischeit), so muß man billig erstaunt sein über die unbedeutende Rolle, welche die Fabeln im Jugendunterricht der Gegenwart spielen. Eine Fabelsammlung würde man unter den heutigen Schulbüchern vergeblich suchen. Nur in den Lesebüchern treten einzelne Fabeln zerstreut auf. In höheren Schulen werden sie wohl auch zu Übersetzungsübungen verwendet. Der Gesinnungsunterricht aber kümmert sich wenig oder gar nicht um sie. — Ist diese kühle Haltung der Gegenwart berechtigt?

2. Die lehrhafte Fabel im Gesinnungsunterricht. Es ist eine bekannte Erfahrung, daß Kinder gern Geschichten hören oder lesen, und die Fabel bringt ihre Moral in dem angenehmen Gewande einer Geschichte. Muß ihr deshalb nicht das kindliche Interesse gesichert sein? Sagt doch auch Niemeyer: „Geschichtliche Einkleidung und Dichtung zu moralischen Zwecken kann anziehend für die Jugend werden." Freilich fügt er hinzu: „Am meisten da, wo sich der Lehrzweck verbirgt und nur ein reges, mannigfaltig gestaltetes Leben vor die Seele tritt." Aber

dieses gerade läßt sich von den Fabeln nicht sagen. Die lehrhafte Tendenz schaut vielmehr in den meisten nur allzu deutlich hervor; ja Lessing will geradezu alles entfernt gehalten haben, was die Aufmerksamkeit von der zu erweckenden Moral ableiten könnte. Ein „reges, mannigfaltig gestaltetes Leben“ kann sich natürlich bei einer Darstellung, die in dem Thun und Treiben der handelnden Personen schon deutlich das Abstrakte sieht, auch nicht gut vorfinden. Eine Erzählung kann aber um so weniger auf das Interesse der Jugend rechnen, je mehr sie an sinnlicher Fülle und Frische einbüßt, je weniger die vorgeführten Handlungen an sich interessieren und je mehr die Moral in den Vordergrund tritt. Denn die hervorstechende Absicht zu lehren läßt es weder zu einem unbefangenen Versenken, noch die abgerissene und eng begrenzte Darstellung zu einem innigen Verkehr mit den handelnden Personen kommen. Und soll man sich hernach, ohne daß lebhafte Teilnahme erweckt ist, noch durch das dürre Gestrüpp des Abstrakten durchschlagen, so stellt sich als unvermeidlicher Gast die ödeste Langeweile ein. Was hilft es auch, wenn die auf diese Weise aufgenommene kalte, abstrakte Lehre kalt im Verstande ruht? Soll eine sittliche Wahrheit wirkungsvoll in die Bildung des Charakters eingreifen, soll ihr eine das Wollen bestimmende Kraft innewohnen, dann muß sie aus Geschichtsstoffen gewonnen sein, die, von frischem, natürlichem und reichem Leben durchpulst, lebhaftes und nachhaltiges Interesse erregen und an denen sich das sittliche Urteil mit Freuden kräftigt. Der Erziehungsschule fehlt es an solchen Stoffen nicht; die Fabel mit lehrhaftem Gepräge aber gehört nicht zu ihnen und ist deshalb als Grundlage für den Gesinnungsunterricht abzuweisen. — Ist aber ein ethischer Satz aus reicher konkreter Unterlage herausgewachsen und selbst noch von warmem Herzblut durchdrungen, dann freilich wird es dem Interesse nicht hinderlich, sondern förderlich sein, die eingesehene Wahrheit nun auch in der Fabel wiederfinden zu lassen. Unter diesen Voraussetzungen liegt auch kein Grund vor zu der Furcht, daß der sittliche Ernst einer Wahrheit durch das oft humoristische Kolorit der Fabel beeinträchtigt werde. Sind die Fabeln als Lesestoff in das Lesebuch aufgenommen, so wird also der deutsche Unterricht dann mit ihnen einsetzen, wenn ihnen im Gesinnungsunterricht der Boden bereitet worden ist.

Aber nicht allein der ideale Umgang des Gesinnungsunterrichts bietet Veranlassung, der Fabeln zu gedenken, sondern auch der wirkliche Umgang, das Schulleben. Es liegt ja in den Fabeln ein reicher Schatz von Lebensweisheit, von Regeln der Klugheit. Manche dieser Perlen läßt sich bei einem der Fabel entsprechenden wirklichen Vorkommnisse gewiß heben, wenn das Erlebnis selbst nur das Interesse des Kindes zu erregen vermag. Daß die Fabel, wenn sie an einen passenden wirklichen Fall angeknüpft wird, von durchschlagender Wirkung sein kann, zeigt schon das Buch der Richter im 9. Kap. wie auch die Auswanderung auf den heiligen Berg. Und wenn thatsächlich Äsop, wie Lessing behauptet, die meisten seiner Fabeln bei wirklichen Vorfällen dichtete und die Ähnlichkeit seiner erdichteten Geschichte mit dem gegenwärtigen Falle faßlich machen und zeigen mußte, daß aus beiden eben dieselbe Wahrheit sich ergebe, so weist auch dies darauf hin, die Kinder denselben Weg zu führen. Sehr treffend bemerkt Eberhardt: „Wie der bestimmte Vorfall für den Fabeldichter die Puppe war, aus der die Fabel als bunter Schmetterling emporstieg, so ist für uns die Fabel so lange tote Puppe, so lange nicht die analoge Geschichte dazu erfunden ist.“ Wenn aber Eberhardt im Anschluß an Herder verlangt, daß der Schüler zu der ganzen Fabelsituation samt ihrer Lehre einen kongruenten Fall der Anwendung erfinde, so hat dies doch nur so weit Geltung, als in dem Zögling ein lebendiger Untergrund für die Fabel, sei es durch den wirklichen oder den gedachten Umgang, geschaffen worden ist. Den Inhalt zu der leeren Hülse kann eben nur der finden, der ihn vorher kennt.

3. Die äsopische Fabel im Kindergarten. Nach den bisherigen Darlegungen können einzelne Fabeln im deutschen Unterricht und zwar entweder im Anschluß an andere Gesinnungsstoffe oder an die Erfahrungen des wirklichen Umgangs auftreten. Hierbei ist an die Fabeln gedacht, die ein lehrhaftes Gepräge tragen. Wie aber schon anfangs erwähnt wurde, ist in vielen äsopischen Fabeln die lehrhafte Tendenz kaum oder überhaupt nicht zu erkennen. Es sind diese vielmehr hervorgegangen aus sinniger, feinster Naturbeobachtung; sie stellen uns Naturvorgänge, Gewohnheiten der Tiere u. a. mit solcher Einfachheit, Natürlichkeit und Wahrheit in schlichter, naiver Erzählung dar, wie dies nur eine Zeit vermag, in welcher „der Mensch, gleich dem Kinde, sich dem Tiere noch näher

verwandt fühlte." Von diesen naturfrischen Fabeln mag man wohl — wie es auch Grimm thut — mit Recht annehmen, daß sie Überbleibsel der ursprünglichen Tiersage sind. Auf diese, von jeder didaktischen Beifügung befreiten epischen Stoffe hat es auch Ziller abgesehen, wenn er in der Grundlegung verlangt, daß neben dem Kinderspruch und Kinderreim vor allem die äsopische Fabel den Hauptgesinnungsstoff für den Kindergarten bilden soll. Erwägt man, daß sie in der Kindheitszeit der Völker entstanden sind, daß sie deshalb noch den naiven Verkehr mit der Natur wiederspiegeln, wie wir ihn bei Kindern finden, daß ihnen die einfachsten gesellschaftlichen Verhältnisse zu Grunde liegen, so wird man zugestehen müssen, daß sie dem Geistesstandpunkt der höheren Kindergartenstufe entsprechen. Freilich ist hiermit nicht gesagt, daß sich die äsopischen Fabeln durchweg für diese Stufe eignen. Wie vielmehr Barth im II. Jahrbuch gezeigt hat, ist eine scharfe Sonderung vorzunehmen. Auch die sprachliche Form muß, um dem kindlichen Verständnis angepaßt zu werden, vielfach starke Veränderung erleiden.

4. **Die äsopische Fabel in der Naturkunde**. Da in den äsopischen Fabeln die charakteristischen Eigenschaften der Tiere oft mit Schärfe gezeichnet, die Gewohnheiten der Tiere mit Aufmerksamkeit abgelauscht sind, so hat man auch schon vorgeschlagen, den Unterricht in den Naturwissenschaften durch Fabeln zu würzen. Eine Verwendung geeigneter Fabeln auf der Stufe der Methode mag gut geheißen werden. Hier kann das Kind in einer Erzählung bestätigt finden, was die vorangegangene Beobachtung ihm zur Erkenntnis gebracht hat.

5. **Die Heysche Fabel**. Schließlich ist noch einer Art Fabeln zu gedenken, die in zahlreiche Kinderstuben Eingang gefunden hat. Es sind die Heyschen Fabeln. Sie sind meist Augenblicksbilder aus des Kindes Umgebung, vor allem aus dem Leben derjenigen Tiere, mit denen das Kind trauteren Verkehr pflegt. Mit Kinderaugen hat sie der Dichter geschaut; darum liegen sie dem Verständnis des Kindes nahe und werden mit Interesse aufgenommen. Viele der Heyschen Dichtungen gehören jetzt trotz des oftmals holperigen Versmaßes zu den beliebtesten Memorierstoffen und finden teils im deutschen, teils im heimatkundlichen Unterrichte der Elementarklassen Verwendung.

Litteratur: Ziller, Grundlegung und allgem. Pädag. — Eberhardt, Die Poesie in der Volksschule III. — Barth, Die äsopische Fabel im Kindergarten im Jahrbuch II. — Niemeyer, Grundsätze der Erziehung I. — Lessing, Abhandlungen über die Fabeln. — Deutsche Blätter f. erz. Unt. 1890. Nr 27. — Äsopische Fabeln für die Jugend, Stuttgart, W. Nitzschke.

Eisenach. C. Kuhn.

Fabrikarbeit der Kinder

1. Vorteile. 2. Nachteile — Alter der Arbeiter, Arbeitszeit, Arbeitsraum, arbeitsfreie Zeit — körperliche und geistige Nachteile 3. Folgen. 4. Gesetz über die Kinderarbeit. 5. Hausindustrie. 6. Feldarbeit.

1. **Vorteile**. Die Vervollkommnung der Maschinen in den Fabriken gestattete die Beschäftigung ungeübter Arbeiter, selbst der Kinder. Schon kurz nach den Freiheitskriegen finden wir in Deutschland zahlreiche jugendliche Arbeiter (bis 16 Jahre alt) und Kinder als Fabrikarbeiter thätig. Die hauptsächlichsten Gründe dafür lagen wohl darin, daß 1. der Fabrikant durch sie billige Arbeitskräfte erhielt. Ein Kind verdiente 20—30 Pf. täglich; an einem Orte erhielt es z. B. für dieselbe Arbeit, die dem Erwachsenen mit 1 M bezahlt wurde, 23 Pf. Dadurch konnte ausländischer Konkurrenz erfolgreich begegnet werden. 2. suchten die Eltern für ihre Kinder Arbeit in der Fabrik, weil auf diese Weise manches gewiß vom Müßiggange, vom Unrechten, Bösen und ungehörigen Umhertreiben abgehalten wurde und sich an geregelte Thätigkeit früh gewöhnte. Mehr freilich war armen Eltern der in Aussicht stehende, wenn auch kärgliche Verdienst in die Augen springend. Daher brachten Eltern ihre Kinder selbst stundenweit zur Fabrik, und auch dann, wenn letztere in der Nähe der Fabrik in Pflege gegeben wurden, hatten die Eltern noch einen Tagesgewinn von 6—8 Pf vom Kinde. So kam es, daß z. B. einmal in Krefeld unter 2—3000 mit Spulen beschäftigten Arbeitern nur 20 Erwachsene waren.

2. **Nachteile**. Ganz allgemein arbeiteten Kinder vom sechsten Lebensjahre, im Kreise Geldern auch vom vierten an. Erst das Gesetz vom 9. März 1839 bestimmte als Grenze das neunte und das Ergänzungsgesetz vom 16. Mai 1853 das zurückgelegte zwölfte Lebensjahr. Die Arbeitszeit währte von morgens 6 Uhr bis abends 8 Uhr, oder, wie in Dortmund, von 5—8 Uhr früh und von 3—8 Uhr nachmittags, auch, wie in den Nagelschmiedereien des Reg.-Bez. Erfurt, von früh 4 Uhr bis

abends 6 Uhr. Die Arbeitszeit betrug 6—14 Stunden. Sogar auf die Nacht war sie ausgedehnt, so daß mancherorts, z. B. in den Bezirken Trier, Köln und Geldern, Kinder regelmäßig in Tag- und Nachtschichten wechselten, später aber — als diese Nachtarbeit verboten war — die Kinder zu späten Überstunden herangezogen wurden. Das Gesetz von 1853 setzt die tägliche Arbeit auf höchstens 6 Stunden fest, zwischen $8^1/_2$ Uhr abends und $5^1/_2$ Uhr morgens durften Kinder nicht beschäftigt werden. Letztere Bestimmung wurde aber zu umgehen versucht. Die Fabrikräume waren in den Jugendjahren der Fabrikindustrie oft ungesund, zum Teil auch mit schlechter und verpesteter Luft erfüllt. Gewisse Kinderarbeiten, in Nadelfabriken, z. B., mußten in fast hermetisch verschlossenen Räumen vorgenommen werden, um das Anlaufen der Nadeln zu verhindern. Dadurch entstand Blutspeien und Lungenschwindsucht. Der Staub von Wollteilchen erzeugte Lungenentzündung, bei den Nagelschmiedearbeiten stellten sich schwache Brust und schwache Augen ein. Die Fabrikation von Schwefelzündhölzchen ist Kindern immer schädlich. In Bronzefabriken erfolgte Grünspanvergiftung. — Viele der Fabrikkinder hatten ungenügende Nachtruhe in oft unzweckmäßigen Schlafstätten. Die Ernährung erfolgte vielfach durch Kartoffeln mit Salz und Wasser, Kartoffelkuchen mit Rüböl und Cichorienbrühe. Mehrfach fehlte die Zeit zum Mittagessen, z. B. in Bochum. Der Bezirk Trier machte eine rühmliche Ausnahme, es gab da regelmäßigere und bessere Nahrung.

Nachteilig wirkte ferner das Mangeln jeglicher dem kindlichen Bedürfnis entsprechender Erholung. Vom einem Orte heißt es: Die Erholung bestand in Spiel, Genuß von Tabak, Branntwein, in Unzucht und Rauferei. Es fehlte jegliche Freude.

Bei der Arbeit mußten die Kinder häufig während der ganzen Arbeit stehen oder doch auf den Füßen sein. So mußte ein Kind, welches in einer englischen Spinnerei die abreißenden Fäden einer doppelten Mulespinnmaschine wieder anzuknüpfen hatte, noch 1832 täglich einen Weg von $4^2/_7$ deutschen Meilen zurücklegen. Auch mußte eine schädliche Körperlage eingenommen werden. In Carcassenfabriken z. B. wurde dadurch der Geschlechtstrieb so befördert, „daß die unglücklichen Geschöpfe ... zur höchsten moralischen Entwürdigung gelangten“. Dann kamen zu diesen Übeln wohl noch strenge Beaufsichtigung und die härtesten Mißhandlungen.

Nicht minder schrecklich ist die Versündigung gegen den Geist, wenn auch rühmliche Ausnahmen aus den Reg.-Bez. Münster und Minden zu verzeichnen sind. Dem Familienleben, dem Kern der sozialen Ordnung und dem natürlichen Stamm aller gesellschaftlichen Verhältnisse und des Lebens im Staate, wurde die Jugend entfremdet, die in den Fabriken zumeist in Kummer und Elend aufwuchs. Letzteres war in höherem Maße der Fall in zwei westlichen Kreisen. Die Schulbildung war durchweg gering. Lobend ist allerdings anzuerkennen, daß einzelne Fabrikherren schon 1818, vor Einführung der allgemeinen Schulpflicht, in ihrem Landesteile Fabrikschulen errichteten und den Kindern, wenn auch nur zu einem dürftigen, Unterricht verhalfen. Viele blieben ohne Unterricht auch dann, als der Schulzwang bestand. Ein auffallendes Beispiel giebt Aachen. Die Gemeindebehörden, vereinigt mit katholischen Geistlichen, richteten noch 1865 an die in Trier tagende Generalversammlung der katholischen Vereine den Antrag: „Die Generalversammlung wolle 1. die Erklärung abgeben, daß sie in dem Schulzwang ein unheilvolles Eingreifen in die Rechte der Familie erblicke; 2. die katholischen Vereine auffordern, in den Ländern, wo der Schulzwang besteht, auf die gesetzliche Beseitigung desselben hinzuwirken.“ Ein mit reichem Segen daselbst wirkender Fabrikinspektor, Polizeirat Piper, der mehrfach von der Centralbehörde und selbst vom Könige Worte warmer Anerkennung empfing, deutet in einem Berichte an, daß der katholischen Geistlichkeit eine mangelhafte Volksbildung die beste Garantie ihrer hierarchischen Bestrebungen zu sein scheine. Eine Randbemerkung zu einem seiner Berichte lautet: „Die Dummheit konveniert den in Aachen herrschenden Tendenzen allerdings mehr als die Bildung.“ 1816 gab es daselbst für zwei Drittel der schulpflichtigen Kinder keinen Schulraum, 1825 waren bei 7368 schulpflichtigen Kindern aus demselben Grunde 4403 Kinder ohne Unterricht. 1841 hatte die Stadt 5247 Kinder im schulpflichtigen Alter, die keinen Unterricht empfingen. Erst 1853 war hier der am 14. Mai 1825 angeordnete Schulzwang durchgeführt. Zur Fabrikarbeit sollten die Kinder zugelassen werden, wenn sie ihre Fibel lesen konnten und Schreibunterricht empfangen hatten, so hatte Aachen für ein Gesetz vorgeschlagen. Thatsache blieb, daß zwölfjährige Schüler kaum ihren Namen zu schreiben vermochten. Auch in Eupen war, nachdem die

Bestimmung der allgemeinen Schulpflicht getroffen war, für ca. 900 schulpflichtige Kinder, unter denen die Fabrikkinder waren, kein Raum in der Schule, so daß sie ganz ohne Unterricht blieben. In günstigeren Fällen hatten die Kinder täglich eine, auch zwei Stunden Unterricht, hier und da sogar früher als andere Kinder; späterhin wurden drei Stunden bestimmt. Letzteres geschah zu gunsten der Fabrikarbeit. Im Kreise Siegen mußte der Lehrer den zur Fabrik gehenden Kindern bezeugen, daß ihr Fortschritt in der Schule die Verkürzung des Unterrichts auf eine Stunde für den Tag, die von 11—12 Uhr gehalten wurde, erlaube. Und diese gewiß rühmliche Bestimmung wurde im Kreise Siegen in den Anfängen der Fabrikthätigkeit gegeben! Anderwärts kamen freilich die Kinder erst am Abend nach der Arbeit, ermüdet und abgearbeitet, zur Schule. Ein wesentlicher Fortschritt war es, als angeordnet wurde, daß Vormittagsunterricht und Nachmittagsarbeit, bezw. Vormittagsarbeit und Nachmittagsunterricht zu wechseln haben.

Neben dem zu kurzen Unterrichte gab es noch andere Mängel der geistigen Ausbildung. Kinder und Erwachsene waren während der Arbeit vereinigt und nach Geschlechtern nicht getrennt. Erstere hörten daher unzüchtige Reden und Lieder und wurden leider zuweilen in alle Laster eingeweiht. Ein Vorkommnis führte Besserung herbei. Es fanden sich Mädchen im schulpflichtigen Alter verführt und mit furchtbarer ansteckender Krankheit behaftet. Die Seuche übertrugen sie auf Angehörige und auf weitere Kreise. Nehmen wir an, daß dieses Vorkommnis wirklich nur als einziges besteht. Jedenfalls aber waren viele Fabrikkinder in trauriger Lage und im Elend.

3. Folgen. Es ist daher nicht zu verwundern, wenn eine Verkümmerung sich zeigte. Allgemeiner als die oben genannten Übel traten auf skrofulöse Erscheinungen, Abmagerung, Blässe, triefende Augen, Kopfausschläge. Im Kreise Liegnitz erreichten die Arbeiter selten das fünfzigste Lebensjahr. Beachtenswert ist die von Charles Dupin berichtete Thatsache, daß von 100 Sklavenkindern nach dem 14. Lebensjahre noch 74 am Leben waren — der Herr der Sklaven hatte ein Interesse sie zu schonen —, während in England von sog. freien Kindern in Fabrikbezirken schon nach dem zweiten Jahre 74 gestorben waren. — In Preußen gestalteten sich die Verhältnisse so, daß die Militärverwaltung angab, die Industriebezirke vermöchten nicht die nötigen brauchbaren Mannschaften zu stellen.

Ein, allerdings aus den ersten Jahren der Fabrikindustrie stammendes Urteil heißt: „Die Kinder wachsen auf in sittlichem Verderben ... So wird der Staat und seine Mitglieder solcher Bürger und Bürgerinnen, deren junge Seelen in den Fabriken verdorben wurden, deren Geist in der Kindheit schon erdrückt, deren besserer Sinn schon erstickt, deren sittliches und religiöses Gefühl schon im Keime vergiftet wurde, sich schwerlich zu erfreuen haben.... Der gute Wille und die Kraft eines einzelnen Staats werden freilich zur Abhilfe nicht ausreichen, aber die Nachwelt wird seufzen über eine Generation, die den Grund zu ihrem Verderben legte, und die Reichtümer der Fabriken werden am Ende zur Unterhaltung der erforderlichen Zuchthäuser, Galgen und Räder kaum ausreichen." (S. Anton, Geschichte der großen Fabrikgesetzgebung. Leipzig, Duncker u. Humblot. 1891. S. 22.)

Ganze Generationen Preußens aber sind durch die Überlastung und die Verführung in den Fabriken nicht zu Grunde gegangen. Vor dem Schutz, den Kinder und jugendliche Arbeiter durch die Gesetze, besonders durch die Reichsgewerbeordnung vom 1. Juli 1891 fanden, beschränkte sich der Fabrikbetrieb auf einzelne Betriebe; die Bevölkerung trieb in der Hauptsache Ackerbau. 1849 waren z. B. 32000 Kinder von 9—14 Jahren mit Fabrikarbeit beschäftigt; es besaß der Staat aber damals 2000000 Kinder dieses Alters. Die 32000 gehörten wenigen Ortschaften an. Zu beachten ist auch, daß einzelne Fabrikanten für das leibliche und geistige Wohl der jugendlichen Arbeiter sorgten, sogar in einer Weise, die schon bevor die gesetzliche Vorschrift gegeben wurde, ein größerer Schutz war, als wie ihn das Gesetz verlangte. So haben Fabrikanten Kinder schon entlassen vor dem Inkrafttreten des Gesetzes vom 1. Juni 1891, welches die Fabrikarbeit schulpflichtiger Kinder untersagt. Andere haben, besonders in neuerer Zeit, für Erholung, geistiges und körperliches Wohlbefinden jugendlicher Arbeiter durch Herrichtung besonderer Aufenthaltsräume für die arbeitsfreie Zeit gesorgt, Spiele, Kegel, Bälle u. a., nach Feierabend zur Verfügung gestellt oder auch eine Turnstunde, die nach der Arbeitszeit gehalten wird, eingerichtet. Das preußische Unterrichtsministerium ist vom ersten Bekanntwerden der Notstände unter den Fabrikkindern in nicht

genug lobend hervorzuhebender Weise für das Wohl der Kinder bedacht gewesen. Freilich hatte es mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen. Fast jeder Unterrichtsminister hat sich um das endliche Zustandekommen des Gesetzes vom 1. Juni 1891 Verdienste erworben.

4. Gesetz über die Kinderarbeit. Diese Novelle zur Reichsgewerbeordnung vom 1. Juni 1891 schützt die in Fabriken beschäftigte Jugend besonders in den §§ 120 und 135—139. Nach § 120 hat der Gewerbeunternehmer den Arbeitern unter 18 Jahren die Zeit zum Besuche der Fortbildungsschule zu lassen. § 120a fordert Betriebsvorrichtungen, die Leben und Gesundheit der Arbeiter schützen. § 120b verlangt Vorschriften zur Aufrechterhaltung der guten Sitte, ev. Trennung der Geschlechter; beim Umkleiden und Reinigen der Arbeiter ausreichende, nach Geschlechtern getrennte Ankleide- und Waschräume. § 120d überläßt der Polizeibehörde Anordnung zu treffen, daß den Arbeitern zur Einnahme von Mahlzeiten außerhalb der Arbeitsräume angemessene, in der kalten Jahreszeit geheizte Räume unentgeltlich zur Verfügung stehen. § 135: „Kinder unter 13 Jahren dürfen in Fabriken nur beschäftigt werden, wenn sie nicht mehr zum Besuche der Volksschule verpflichtet sind.

Die Beschäftigung von Kindern unter 14 Jahren darf die Dauer von 6 Stunden täglich nicht überschreiten. Junge Leute zwischen 14 und 16 Jahren dürfen in Fabriken nicht länger als 10 Stunden täglich beschäftigt werden."

Da gesetzliche Fortbildungsschulen für Mädchen nicht bestehen, ist in dem Gesetz das Verhältnis derselben zur Fabrikarbeit unerörtert gelassen.

Die Fabrikinspektoren werden wachen, daß das Gesetz nicht übertreten wird. Zu wünschen ist, daß die Partei, die die Fabrikarbeit der Kinder aus ethischen (!), sozialen und kommerziellen Gründen für geboten hält, nicht wieder Oberhand bekommt.

5. Hausindustrie. Schützt die Gewerbeordnung die Kinder vor Fabrikarbeit, so doch nicht vor Überanstrengung in der Hausindustrie. Es ist wohl gestattet, auch hieran einen Augenblick zu denken. Die Kinder werden in jeder Industrie gebraucht. Geschieht es ohne Verletzung von Anstand und Sitte, in gesunden Räumen, bei genügender Ernährung, Gewährung ausreichender Erholung und Bewegung im Freien, so wird sich dagegen nichts einwenden lassen. Ja, es wird für die Eltern, besonders wenn sie den Tag über selbst an der Arbeit sind, ihre Kinder also nicht beaufsichtigen können, und für die Kinder eine Wohlthat sein. Unter guter Aufsicht und Pflege wird das Kind zu geregelter Thätigkeit, zu rechter Benutzung der Zeit und zur Ausbildung der Geschicklichkeit angeleitet.

Die Unterlagen zu den folgenden Angaben stammen aus den Akten einer hohen Behörde, die in bereitwilligster und dankenswertester Liebenswürdigkeit das Material zur Verfügung stellte. — Das Alter der durch die Hausindustrie Beschäftigten reicht vom 6.—14. Jahre in beiden Geschlechtern, die Zeit dafür umfaßt täglich $^1/_2$—8 Stunden. Sie reiht sich zumeist an den Schulschluß an: aber auch vor dem Vormittagsunterricht, zwischen diesem und dem Unterricht am Nachmittage sind Kinder beschäftigt. Die Pause zwischen Unterricht und Arbeit beträgt $^1/_2$—2 Stunden. Zuweilen wird die Arbeit bis zur Nacht ausgedehnt, bis 8, 9 und 10 Uhr; letzteres aber wohl nur in dringlichen Fällen. Wohl allen Kindern ist gestattet, in der Dämmerung sich im Freien zu bewegen. — Die Arbeitsräume gehören nicht zur Fabrik, sind auch keine Werkstätten. Kinder werden beschäftigt von Schuhmachern (Sohlen schlagen, Filzsohlen nageln), Seilern (Korb-, Tragbänder wirken), Gerbern, Wirkern (Strümpfe nähen, bordieren, Garn aufspulen), Cigarrenarbeitern (Blätter abrippen), Teppich- und Tütenmachern, Nadlern und Klempnern, von Musikinstrumentenmachern. Andere Kinder arbeiten an der Strickmaschine, wieder andere sind als Schreiberlehrlinge täglich eine bis mehrere Stunden thätig. Bedenklich ist es, wenn Kinder benutzt wurden zu Kegelaufsetzen und Musikmachen, denn hier entbehren sie vielfach die nötige Nachtruhe.

Schulmädchen besorgen außerdem vielfach Aufwartungen. Das ist für sie sehr gut. Sie erhalten Einblick in den Betrieb des Hausstandes und lernen die kleineren Verrichtungen in demselben. Bedenklich können die Arbeiten werden in Gasthöfen, Brauereien, in großen Geschäften. Da bleibt das Kind nicht nur in Berührung mit der Mutter der Familie und deren Kindern. Daß Unmoralisches daher dort das ein- und ausgehende Kind streift, trifft, auch schädigt, ist ohne Frage.

6. Feldarbeit. Die Schulkinder werden endlich in größerem Maße noch zu Wald- und Feldarbeiten herangezogen. Bleiben die Kinder

— auch nach Geschlechtern getrennt — allein und werden sie nicht überanstrengt und den Unbilden der Witterung ausgesetzt, so sind die Arbeiten für die körperliche Entwickelung günstig. Übelstände zeigten sich bei landwirtschaftlichen Arbeiten, z. B. in dem Zuckerrübenbau. Das Kultus-Departement des großherzoglich sächsischen Staatsministeriums hat daher am 20. Februar 1890 in einem Erlasse die Grundsätze bekannt gegeben, welche bei Verwendung schulpflichtiger Kinder zu landwirtschaftlichen Arbeiten zu beachten sind. Nach demselben dürfen die Schulkinder weder vor der Vormittagsschule, noch zwischen dieser und der Nachmittagsschule mit anstrengender Feldarbeit beschäftigt werden, auch nach dem Nachmittagsunterricht sind ihnen zur Erholung und Fertigung von Schularbeiten mindestens zwei Stunden frei zu lassen. Für Benutzung der Kinder beim Zuckerrübenbau werden außerdem noch genauere Vorschriften gegeben über Zulassung zur Arbeit, über die Überwachung der Kinder während derselben und über deren Arbeitslohn, über die Dauer der Arbeitszeit (höchstens 5 Stunden) und über das Beachten der Gebote der Sittlichkeit. Alljährlich ist darüber an das Staatsministerium zu berichten.

Litteratur: v. Günther K. Anton, Geschichte der preuß. Fabrikgesetzgebung bis zu ihrer Aufnahme in die Reichsgewerbeordnung. Leipzig, Duncker & Humblot. 1892. (v. Schmollers Staats- und sozialwissensch. Forschungen. XI. Bd. 2. Heft. — Dieses Buch liegt der Arbeit zu Grunde. — Berichte der Fabrikinspektoren. — Art. „Fabrikschulen" in Schmids Encykl. — XXV. Jahresber. über die Bürgerschulen zu Altenburg. 1892. S. 42 u. f.

Neustadt a. O. Winzer.

Fabrikschulen

1. Schulen früherer Zeit. 2. Schulen neuerer Zeit.

1. Schulen früherer Zeit. In der Industrie hat man schon seit langer Zeit Kinder beschäftigt. Der niedrige Arbeitslohn, welchen man denselben zahlte, ließ deren Verwendung als besonders lohnend erscheinen. In einzelnen Produktionsgebieten war die leichte Hand des Kindes von jeher unentbehrlich und es ergab sich in diesen von selbst die Heranziehung zahlreicher Arbeiter im jugendlichen Alter. Mit umfangreicher Verwendung der Dampfkraft und schärferer Durchführung der Arbeitsteilung entstanden die großen geschlossenen Fabriken, in denen sich für die Kinderarbeit reiche Gelegenheit fand. Anfänglich unterlag diese umfangreiche Herbeiziehung der Kinder zur wirtschaftlichen Arbeit keiner Beschränkung. Man freute sich vielmehr, daß die Kinder armer Leute frühzeitig etwas verdienen konnten und an eine geregelte Thätigkeit gewöhnt wurden. Erst durch die rücksichtslose Ausbeutung der jugendlichen Arbeiter in Bergwerken und einzelnen Fabriken wurden die Regierungen auf die Schäden aufmerksam, welche der eingeschlagene Weg für die körperliche und sittliche Gesundheit, wie für die geistige Bildung der betroffenen Kinder haben mußte. Als in den meisten deutschen Staaten der Schulzwang eingeführt wurde, verlangten die Verhältnisse gebieterisch eine Lösung, zunächst wenigstens insoweit, als es sich um die bis dahin vollständig vernachlässigte geistige Ausbildung der jugendlichen Arbeiter handelte. Die gewöhnliche Schulzeit fiel zusammen mit der Arbeitszeit, und es war deshalb den Fabrikbesitzern unbequem, die bei ihnen arbeitenden Kinder in die Ortsschule gehen zu lassen. Um den gesetzlichen Bestimmungen zu genügen, ohne auf die billigen resp. ganz besonders geeigneten Arbeitskräfte verzichten zu müssen, richteten sie für ihre jugendlichen Arbeiter eigene Schulen ein. Diese Fabrikschulen wurden durchgängig zu einer Zeit abgehalten, in welcher der Erwerb ruhte, also in den Abendstunden. Es lag in der Natur der Dinge, daß die durch harte Tagesarbeit ermüdeten Schüler dem Unterrichte nur geringes Interesse entgegenzubringen vermochten. In der Regel erteilte der Ortslehrer die Stunden im Nebenamte nach seiner regelmäßigen Tagesarbeit, so daß auch diesem die im vorliegenden Falle ganz besonders nötige Frische fehlte. Die Organisation der Schulen war eine äußerst einfache; die Lehrpläne entsprachen gewöhnlich nur den Mindestforderungen der geltenden Schulgesetze. Die Anstellung besonderer Fabrikschullehrer erfolgte nur in besonders großen oder entlegenen Etablissements. Um die schwersten Schäden zu beseitigen, nahm sich die Gesetzgebung frühzeitig des Gegenstandes an. Im Königreich Sachsen z. B. machte das Gesetz für das Elementar-Volksschulwesen vom 6. Juni 1835 die Errichtung der Fabrikschulen von der Genehmigung der Behörde abhängig, die sich namentlich auch auf das zu entwerfende „Spezialreglement" erstreckte. Der Unterricht durfte nur zum Teil in die Abendstunden fallen; ein Teil der Schulstunden mußte entweder auf die frühen Morgen-

oder die ersten Nachmittagsstunden gelegt werden. Ähnliche Bestimmungen galten in Preußen (Regulativ vom 9. März 1839), Baden (Verordnung vom 4. März 1840), Großherzogtum Hessen (Verordnung des Oberschulrates vom 10. März 1841) ꝛc. In Baden mußten die Kinder die beiden untersten Unterrichtsstufen durchlaufen haben und mindestens 11 Jahr alt sein, ehe sie in eine Fabrikschule aufgenommen werden durften. Ein Lehrer sollte nicht mehr als 20 Kinder in derselben Stunde unterrichten und er mußte dabei den allgemeinen Lehrplan befolgen.

Auch in Ländern ohne Schulzwang fand der Gegenstand eine Regelung; meist wurde den Kindern nur dann die Erlaubnis zur Teilnahme an der Fabrikarbeit gegeben, wenn sie den Nachweis zu liefern vermochten, daß sie gleichzeitig Schulunterricht genießen. In England z. B. verlangte das Gesetz von 1833, daß am Montage jedes Kind dem Fabrikherrn ein Zeugnis vorzulegen habe, daß es in der vergangenen Woche an sechs Tagen in je 2 Stunden im Unterrichte gewesen sei. Die infolge dieser Bestimmung zahlreich errichteten Fabrikschulen leisteten in der Mehrzahl auch nur wenig; doch erhoben sich einzelne derselben, wie auch Huber in seinen Reisebriefen erzählt, über das Mittelmaß dieser Anstalten.

Als der ungünstige Einfluß lang ausgedehnter Fabrikarbeit auf die körperliche und geistige Entwickelung des heranwachsenden Geschlechtes sich immer auffälliger zeigte, beschränkte man die Kinderarbeit ganz wesentlich. Die deutsche „Reichs-Gewerbe-Ordnung“ vom 21. Juni 1869 z. B. besagt in § 135, daß Kinder unter zwölf Jahren in Fabriken überhaupt nicht mehr beschäftigt werden dürfen und daß die Arbeitszeit der Kinder zwischen dem 12. und 14. Lebensjahre die Dauer von sechs Stunden täglich nicht überschreiten darf. Kinder, welche zum Besuche der Volksschule verpflichtet sind, dürfen seit jener Zeit in Fabriken nur dann beschäftigt werden, wenn sie in der Volksschule oder in einer von der Schulaufsichtsbehörde genehmigten Schule und nach einem von ihr genehmigten Lehrplane einen regelmäßigen Unterricht von mindestens drei Stunden täglich genießen. Da sich die Einrichtung besonderer Schulen jetzt nur noch für Kinder, welche das 12. Lebensjahr zurückgelegt haben, notwendig machte, lösten sich viele der bestehenden Fabrikschulen auf. In dem industriereichen Königreiche Sachsen z. B. bestanden vor wenigen Jahren nur noch 6 derartige Schulen. Die zulässige Maximalarbeitszeit von täglich sechs Stunden begünstigte diesen Prozeß. Für Preußen haben Kultus- und Handels-Minister durch einen gemeinsamen Erlaß vom 26. November 1878 die Verhältnisse der Fabrikschulen geregelt, indem sie bestimmen, daß sich der Unterricht mindestens auf Religion, Deutsch, Rechnen und vaterländische Geschichte erstrecken muß, daß derselbe nicht durch Arbeit in der Fabrik unterbrochen werden darf und daß zwischen dem Ende der Unterrichtszeit und dem Beginn der Arbeit eine längere Erholungspause liegen muß. Die Schulstunden dürfen nicht vor früh 7 Uhr und nicht nach abends 7 Uhr abgehalten werden. Dort, wo die Fabrikschulen zu bestehen aufgehört haben, bezahlen jetzt viele Fabrikanten für die Kinder ihrer Arbeiter das Schulgeld in der Volksschule; einzelne liefern auch ganz oder teilweise die Lehrmittel.

2. Schulen neuerer Zeit. Während der letzten dreißig Jahre haben die sozialen Verhältnisse eine ganz bedeutende Umgestaltung erfahren. Gleichzeitig veränderten sich in dieser Beziehung auch die Anschauungen der Bevölkerung, nicht nur diejenigen der Arbeitnehmer, sondern auch die der Arbeitgeber. In den Kreisen der Vertreter des Kapitales machte sich in erfreulicher Weise das Bewußtsein geltend, daß in erster Linie der Besitzer wohlrentierender wirtschaftlicher Unternehmungen soziale Pflichten zu erfüllen habe. Es lag nahe, daß man, als jene Kreise sich zu dieser Erkenntnis empor geschwungen hatten, im Interesse einer glücklichen Gestaltung der Zukunft der Ausbildung des heranwachsenden Geschlechtes eine höhere Aufmerksamkeit zuwendete. Während man früher die Fabrikschule nur gründete, um durch eine günstig gelegte Unterrichtszeit und durch möglichste Beschränkung des Unterrichtes selbst die Arbeitskraft der Schüler im zulässigen Höchstmaße auszunutzen, haben die neuen Anschauungen an verschiedenen Stellen bewirkt, daß Fabrikschulen errichtet wurden, welche lediglich die bestmögliche geistige Ausbildung der Kinder zum Zwecke haben. Derartige Schulen sind vorzugsweise in Fabriken geschaffen worden, die in nicht unbedeutender Entfernung von guten Volksschulen liegen, wir erinnern z. B. an die Fabrikschule der Gesellschaft des Emser Blei- und Silberwerks bei Ems mit ihrem sehr praktischen, schönen Schulhause, an die Schule der Georgs-Marienhütte bei Osnabrück,

welche den Unterricht einer gehobenen Volksschule erteilt ꝛc.

Die Thatsache, daß in der Gegenwart neben dem Manne vielfach auch die Hausmutter dem Erwerbe nachgeht, macht die Fürsorge für die Ausbildung und Erziehung der Kinder zu einer ganz besonders schweren Aufgabe. Die Gestaltung verschiedener Industriezweige und die Rücksicht auf den Weltmarkt macht dem einzelnen Staate ein Verbot der Frauenarbeit unmöglich. Es muß infolgedessen durch Einrichtung von Notbehelfen für die Erfüllung der Aufgaben gesorgt werden, welche naturgemäß der Familie und in dieser besonders der Mutter zufällt. Unter dem Eindrucke dieser durchaus richtigen Erkenntnis hat der Begriff der Fabrikschule in der neueren Zeit manche Ergänzung erfahren. So hat man durch Einrichtung von Kindergärten für die Ausbildung der Kinder im vorschulpflichtigen Alter Sorge getragen. Unter den uns bekannten Anstalten dieser Art nennen wir den Kindergarten der Papierfabrik von Kübler und Niethammer in Kriebstein bei Waldheim in Sachsen, die Kinderbewahrschule der Mechanischen Weberei von Franz Brandts in München-Gladbach, den Kindergarten der Norddeutschen Jute-Spinnerei und Weberei in Schiffbek bei Hamburg und den der Papierfabrik von Prosper Piette in Freiheit in Böhmen.

Um die heranwachsenden Kinder der Fabrikarbeiter in ihrer schulfreien Zeit vor den Gefahren des unbeaufsichtigten Umherlungerns in Straße und Feld zu bewahren, haben verschiedene große Geschäfte Kinderheime eingerichtet, wie z. B. in der Farbenfabrik von Gebr. Heyl & Co. in Charlottenburg ꝛc. geschehen ist. Neben der Anfertigung der Schularbeiten wird in diesen Anstalten auch noch in anderer Weise ein erziehlicher Einfluß ausgeübt. Im eben genannten Heylschen Knabenheim werden allerlei im Familienleben vorkommende Handarbeiten gefertigt. Eine systematische Pflege der Handfertigkeit erfolgt z. B. für die Söhne der Arbeiter der Niederländischen Hefe- und Spiritusfabrik in Delft. Groß ist die Zahl der Fabrikschulen, welche sich mit der Ausbildung der Arbeitertöchter in weiblichen Handarbeiten beschäftigten; in dieser Beziehung haben eine rühmliche Thätigkeit entfaltet die Norddeutsche Jute-Spinnerei und Weberei in Schiffbek bei Hamburg, die Brauerei zum Waldschlößchen in Dessau, Krupp in Essen ꝛc. Kommerzienrat Heyl in Charlottenburg giebt in der Mädchenabteilung seines Kinderheimes den Töchtern der Arbeiter eine Erziehung, die sie von klein auf an die Erfüllung weiblicher Pflichten und Aufgaben gewöhnt. Es ist eine kleine Arbeiterwohnung mit dem notwendigen einfachen Hausgerät in Stube und Küche vorhanden, in welcher sie alle vorkommenden Arbeiten der Hausfrau zu verrichten haben.

Daß diejenigen Mädchen, welche auch nach ihrer Entlassung aus der Volksschule in einer Fabrik um Lohn arbeiten, durch diese Beschäftigung nicht für ihre einstigen Aufgaben als Hausfrau vorbereitet werden, wird schwer empfunden. Die Folge dieser Thatsache ist, daß viele in die Ehe tretende Fabrikarbeiterinnen unfähig sind zur selbständigen Führung ihres Haushaltes. Daß diese Thatsache für unsern Volkswohlstand bedenklich ist, haben auch viele Besitzer von Fabriken erkannt, welche Mädchen beschäftigen. Um dem Übelstande abzuhelfen, hat man in verschiedenen Geschäften eine neue Art von Fabrikschulen gegründet. Die schon erwähnte mechanische Weberei von Franz Brandts in München-Gladbach verpflichtet jede ihrer Arbeiterinnen bis zum vollendeten 18. Lebensjahre zum Besuche des Unterrichtes in weiblichen Handarbeiten; diese Fabriknähschule lehrt nur Arbeiten, welche in einer gewöhnlichen Haushaltung nötig oder nützlich sind. Der Unterricht beginnt Abends $1^1/_4$ Stunde vor dem Schlusse der Fabrikarbeit und endet gleichzeitig mit dem Arbeitsschluß. Die Steingut-Fabriken von Villeroy und Boch haben in ihren Geschäften zu Knichingen, Mettlach und Dresden für ihre Arbeiterinnen Schulen eingerichtet, in denen Stopfen, Nähen und Kleidermachen gelehrt wird. Die Führung der gesamten Haushaltung wird den Arbeiterinnen gelehrt und von diesen geübt in den Fabrikschulen der Wollwäscherei in Döhren bei Hannover, der Farbenfabrik von Gebr. Heyl u. Co. in Charlottenburg, der mechanischen Weberei von Peters u. Co. in Neviges bei Elberfeld, der Cementfabrik von Dyckerhoff u. Söhne in Biebrich, der Fabrik von Cornelius Heyl in Worms ꝛc. Es wird also an derselben Stelle, an welcher der Volksseele Wunden geschlagen wurden, auch das geeignete Mittel zur Heilung derselben zur Anwendung gebracht.

Die eigentümliche Entwickelung, welche während der letzten Jahrzehnte die Industrie genommen hat, machte die Ausbildung der Lehrlinge und die Sicherung eines gut durchgebildeten Arbeiterstammes immer schwieriger.

In vielen Geschäftsbetrieben sind ganz besondere Kenntnisse nötig, welche die Volksschule ihrem Wesen nach weder vermitteln kann noch vermitteln darf. Es erwies sich auch im Interesse der Leistungsfähigkeit der Industrie als wünschenswert, den jungen Leuten in möglichst gründlicher Weise die wissenschaftliche Begründung derjenigen Vorgänge zu geben, welche sich in der Werkstätte regelmäßig vollziehen. In richtiger Würdigung dieser Verhältnisse haben verschiedene Etablissements für ihre Lehrlinge Fabrikfortbildungsschulen begründet. Unter den uns bekannten Anstalten dieser Art ist am besten organisiert die Fabrikschule der Baumwollspinnerei zu Leipzig-Lindenau. In diesem großen Geschäfte werden keine Kinder eingestellt. Es arbeiten nur Leute, welche mindestens das 14. Lebensjahr zurückgelegt haben und aus der Volksschule entlassen sind. Alle in der Fabrik beschäftigten Knaben sind verpflichtet, während zweier Jahre nach ihrer Entlassung aus der Volksschule in wöchentlich 6 Stunden die Fabrikschule, welche zur Zeit aus 5 Klassen mit je 25—30 Schülern besteht, zu besuchen. Der Unterricht ist frei; die Fabrik liefert den Schülern auch alle Lehrmittel unentgeltlich; am Schlusse jedes Schuljahres werden an die besten Schüler Prämien verteilt. Unterrichtet wird auf jeder Stufe in wöchentlich je 2 Stunden in Geschäftskunde, Deutsch und Rechnen mit Buchführung. Als andere Fabrikfortbildungsschulen nennen wir diejenige der niederländischen Hefe- und Spiritusfabrik, der Maschinenfabrik von Gebr. Stork u. Co. in Hengelo (Holland) mit obligatorischem Unterrichte, der Georg-Marienhütte in Osnabrück mit Schulpflicht bis zum 18. Lebensjahre, der Norddeutschen Jute-Spinnerei und Weberei in Schiffbek bei Hamburg mit Schulzwang bis zum 17. Lebensjahre, der Fabrik von W. Spindler in Spindlerfeld bei Cöpenik mit Schulpflicht bis zum 17. Lebensjahre, der Marienhütte bei Kotzenau und Mallmitz, der Usine von Graffenstaden, welche in fünf aufsteigende Abteilungen zerfällt 2c. In der Regel wird der Unterricht nach Schluß der Arbeitszeit erteilt; Ausnahmen bilden die Fabrikschule von Stork u. Co. in Hengelo, welche jeden Morgen von 7—8¼, und die Usine von Graffenstaden, in deren Anstalt früh von 6—8 Uhr (auch Sonntags) unterrichtet wird. Sehr richtig schreibt über diese Schulen der Fabrikbesitzer Friedrich v. König in Oberzell bei Würzburg: „Der Unterricht sollte nie des Abends, sondern durchaus während der Arbeitszeit, womöglich Vormittags, wo Körper und Geist frisch sind, stattfinden. Für die in der Schule verbrachte Zeit sollte nichts am Lohn gemindert werden. In meiner Schule habe ich vier Klassen; der vollständige Besuch dauert vier Jahre. Die zwei ersten Jahre sind obligatorisch für jeden Lehrling aus Zell; in die oberen Klassen, wo ich mich auch am Unterricht beteilige, rücken nur die besseren Kräfte. Hier in der Schule lerne ich persönlich die geistigen und sittlichen Eigenschaften jedes Einzelnen kennen und kann im Verein mit dem Lehrer entsprechend auf ihn einwirken."

Die Ausbildung der Lehrlinge wird ganz besonders durch die scharfe Arbeitsteilung und durch die Beschränkung der einzelnen Fabriken auf die Herstellung weniger Spezialitäten erschwert. Da in jüngster Zeit sogar das Handwerk immer mehr und mehr zum Spezialitätenbetriebe wird, verringert sich auch bedenklich die Anzahl der vollseitig durchgebildeten Arbeitskräfte, welche von der Großindustrie aus dem Handwerke übernommen werden. Die Industrie hat infolgedessen an verschiedenen Stellen durch besondere Fabrikschulen die gründliche, umfassende Ausbildung ihrer Lehrlinge in die Hand genommen. Der Vorrang vor allen Unternehmern muß hier der preußischen Regierung gelassen werden, welche in den mit den Staatseisenbahnen verknüpften Reparaturwerkstätten durch das Ministerialreskript vom 11. Dezember 1878 besondere Lehrwerkstätten errichtete. Es giebt zur Zeit für mehr als 800 Lehrlinge 10 solcher Anstalten mit vierjähriger Schulpflicht. Die Lehrlinge erlangen in besonderen Werkstätten eine möglichst vollkommene Ausbildung in allen Manipulationen, der Behandlungsweise der verschiedenen Materialien, der Kenntnis der Werkzeuge 2c. Nach zwei Jahren werden die Lehrlinge den verschiedenen Werkstatts-Abteilungen überwiesen und mit den verschiedenen vorkommenden Arbeiten, sowie an verschiedenartigen Maschinen unter Aufsicht besonders zuverlässiger Arbeiter beschäftigt. Der nebenherlaufende Schulunterricht ist dem Fortschritte der Lehrlinge in der praktischen Arbeit durchaus angepaßt. Derselbe dient hauptsächlich dem Zwecke, die Arbeit der Hand wissenschaftlich zu begründen; auch das Zeichnen wird tüchtig geübt. Die königlich württembergische Staatseisenbahn-Verwaltung hat infolge einer Ministerialverfügung vom 21. April 1890 in ihren Hauptwerkstätten gleiche Fabrikschulen als Lehrwerkstätten errichtet.

Auch Privatwerke haben bereits in größerer Zahl gleiche Einrichtungen getroffen. Die Elektrizitäts-Aktien-Gesellschaft vormals Schuckert u. Co. in Nürnberg bildet in einer solchen Anstalt ihre Feinmechaniker während der ersten zwei Jahre ihrer vierjährigen Lehrzeit aus. Die Maschinen- und Kessel-Fabrik von G. Kühn in Stuttgart-Berg hat schon seit 1860 eine Lehrwerkstätte für Former und seit 1873 eine solche für Dreher und Maschinenschlosser. Die Fabrik chirurgischer Instrumente von Jetter und Scheerer in Tuttlingen, die Korbwaren-Fabrik von Fritz Kühn u. Söhne in Mitzingen haben ähnliche Anstalten. „Die Lehrwerkstätte vereinigt in sich alle Vorteile des alten Systems mit den gesteigerten Anforderungen des modernen Wirtschaftslebens. In ihr ist es von vornherein möglich, durch stete Unterweisung mit und an der Arbeit selbst das höchste Maß von Handfertigkeit und körperlicher Gewandtheit zu erzielen, Sorgfalt und Exaktheit der Arbeit, Zweckmäßigkeit der Ausführung und Schönheit der Form dem Lehrling zur zweiten Natur werden zu lassen; wo eine theoretische Unterweisung nötig ist, dieselbe in stetem Zusammenhang mit der praktischen Anwendung zu erteilen, kurz allseitig tüchtige und selbständige Arbeiter zu erzielen, die in der Verwertung ihrer Kräfte sich nicht mit dem üblichen Minimum des Tagelohnes zu begnügen brauchen, sondern einen ihrer Geschicklichkeit entsprechenden Teil des Arbeitsertrags beanspruchen können." (Prof. Karl Bücher.)

So hat der Begriff der „Fabrikschule" im Laufe der Zeit ganz bedeutende Wandlungen erfahren. Wenn diese Umgestaltungen schon jetzt an verschiedenen Stellen dahin geführt haben, daß praktische und theoretische Ausbildung Hand in Hand gehen, daß auch die praktische Kunstfertigkeit durch Anwendung einer pädagogisch richtigen Methode erworben wird, so ist für die systematische schulgemäße Ausbildung der Lehrlinge die Bahn eröffnet. Es ist demgemäß Hoffnung vorhanden, daß in der Zukunft jede Fabrik, welche Lehrlinge hält und ausbildet, in gewissem Sinn zur „Fabrikschule" wird.

Litteratur: Preusker, Jugendbildung; Großenhain 1840. — V. A. Huber, Reisebriefe aus Belgien und Frankreich im Sommer 1854. Hamburg, Rauhes Haus. — V. A. Huber, Reisebriefe aus England im Sommer 1854. Hamburg, Rauhes Haus. — Zeitschrift des Centralvereins in Preußen für das Wohl der arbeitenden Bevölkerung. Leipzig, H. Hübner. — Mitteilungen des Central-Vereins für das Wohl der arbeitenden Klassen. Berlin, Franz Duncker. — Die Reform des Lehrlingswesens. Sechzehn Gutachten und Berichte, veröffentlicht vom Verein für Sozialpolitik. Leipzig, Duncker und Humblot 1875. — Das gewerbliche Fortbildungswesen. Sieben Gutachten und Berichte, veröffentlicht vom Verein für Sozialpolitik. Leipzig, Duncker und Humblot 1879. — Kalle und Dr. Kamp, Die hauswirtschaftliche Unterweisung armer Mädchen. Wiesbaden, Bergmann 1889. — Robert Garbe, Der zeitgemäße Ausbau des gesamten Lehrlingswesens für Industrie und Gewerbe. Berlin, Dierig und Siemens. 1889. — Dr. Jul. Post, Musterstätten persönlicher Fürsorge von Arbeitgebern für ihre Geschäftsangehörigen. Berlin, Robert Oppenheim. 1889. — Dr. Paul Scheven, Die Lehrwerkstätte. Tübingen, H. Laupp 1894.

Leipzig-Lindenau. Oskar Pache.

Fachlehrersystem

1. Begriff und Entstehung des Fachlehrersystems im Unterschied vom Klassenlehrersystem. 2. Wertbestimmung und Anwendung des einen und anderen Systems. 3. Nachteile eines streng durchgeführten Fach- wie Klassenlehrersystems, wie für den Lehrer so für die Schüler und Schule.

1. Begriff und Entstehung des Fachlehrersystems. Das den Fachlehrer Charakterisierende ist die sich auf ein oder einige Lehrfächer beschränkende Fähigkeit desselben darin zu unterrichten. Das Vorhandensein von Fachlehrern, überhaupt von einem spezifischen Lehrkörper, der mit einer besonderen pädagogischen und fachwissenschaftlichen Vorbildung ausgerüstet wird, datiert erst seit ziemlich später Zeit und hängt mit der zunehmenden Spezialisierung der Einzelwissenschaften naturgemäß zusammen. Bei der verhältnismäßig geringeren Entwickelung — namentlich der Naturwissenschaften und Mathematik, aber auch der philologischen Disziplinen war es dem Einzelnen wohl möglich, sich jene encyklopädische Bildung anzueignen, vermöge deren derselbe Gelehrte in den verschiedensten Fächern arbeiten sowie unterrichten konnte und mußte. Die Lehr- und litterarische Thätigkeit eines Melanchthon erstreckte sich auf theologische, philologische, kosmographische wie naturwissenschaftliche Gegenstände, und selbst noch im Beginn unseres Jahrhunderts stoßen wir auf jene universelle oder polyhistorisch-encyklopädische Bethätigung hervorragender Geister, bei der sich dieselben mit den verschiedensten wissenschaftlichen Aufgaben beschäftigten. Namentlich aber waren es Theologen, die als solche tauglich und berufen erschienen, in den mannigfaltigen Gebieten zu unterrichten. Noch bis in die vierziger Jahre des gegenwärtigen Jahrhunderts

vertreten hauptsächlich Theologen als Lehrer wie die sprachlichen Fächer so die Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften u. s. w.; auch gelten sie als die geeigneten Begründer und Vertreter etwaiger Lehrerbildungsanstalten. Der langjährige Kampf der Schule wider die geistliche Schulinspektion darf gewissermaßen als ein Ausläufer der einst omnipotenten Stellung der Theologen innerhalb des gesamten Unterrichts- und Bildungswesens betrachtet werden. Wenn wir bei Comenius oder bei Basedow die Befürwortung encyklopädischer Schulbildung finden, so ist dies eben nur ein Reflex der oben berührten Erscheinung.

Je mehr sich nun aber die Wissenschaften, eine jede in sich vertieften und erweiterten und damit auch von einander sonderten, je mehr Fachwissenschaften sich herausbildeten, desto mehr Lehrstoff drang zugleich in die einzelnen Gebiete des Schulunterrichts. Es erschien hinfort unmöglich, über ein bestimmt abgegrenztes Wissensgebiet hinaus zu gehen, um darin zu unterrichten. Und gegenwärtig gehört das streng gesonderte Spezialistentum geradezu zu den ersten Merkmalen eines Gelehrten; der Makel eines oberflächlichen Dilettantentismus hängt sich leicht an die sonst geachtete Vielseitigkeit wissenschaftlicher Interessen und Bestrebungen. In dem Maße nun, als sich die Fachschulen mit mehr oder weniger hohen Lehrzielen ausbreiteten, trat die Notwendigkeit entsprechend ausgebildeter Lehrkräfte hervor. Wie für den alt- und neusprachlichen Unterricht sollten auch für Mathematik und Naturwissenschaft, dann für Religion, Geographie, Zeichnen, Gymnastik, Gesang (vielleicht auch für Kalligraphie) Fachlehrer herangebildet und auf Grund von Fachprüfungen amtlich verwendet werden. Wie für das humanistische sollten auch für das Real-Gymnasium und andere höhere Schulen nur geprüfte Fachlehrer Verwendung finden. Zumeist verbinden sich gewisse Gruppen von Fächern zu je einem Hauptfachstudium, so die Naturwissenschaften mit Mathematik, neuere oder alte Sprachen mit Geschichte. Zu jeder dieser Gruppen kann dann das eine oder andere weitere Fach, wie Geographie, Religion hinzutreten; der betreffende Kandidat erwirbt sich je nach Fähigkeit, Neigung oder den Bedürfnissen seiner Schule die Fakultas für ein über seine Hauptfächer hinausgehendes oder mit diesen verwandtes Nebenfach, wie denn z. B. die Geographie dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrer durchaus nahe liegt.

Übrigens läßt sich der Begriff des Fachlehrers in weiterem und engerem Sinne gebrauchen. Wir können z. B. hinsichtlich des Unterrichts in der städtischen Volksschule als Fachlehrer diejenigen bezeichnen, die in einer Klasse nur einzelne Fächer vertreten, ohne doch in dem engeren Sinne die Vertreter eigentlicher höherer Fachbildung zu sein.

Vom Fachlehrersystem im engeren Sinne darf man in allen den Schulen absehen, deren Lehrziele sich mit einer encyklopädischen Bildung vereinigen lassen. Das vom Lehrer zu erwartende Wissen darf sich hier in engeren Grenzen halten; er soll als Klassenlehrer in allen Disziplinen unterrichten, in keiner über ein bescheidenes Lehrziel hinausgehen. Ob sich mit der dem künftigen Volksschullehrer in den bisherigen Lehrerseminaren gebotenen encyklopädischen Vorbildung die so gern betonte Forderung eines gründlichen Wissens, einer Beherrschung (!) des Lehrstoffes wird vereinigen lassen, dürfte, beiläufig gesagt, sehr fraglich sein.

Das streng durchgeführte Klassenlehrersystem charakterisiert sich nun dadurch, daß der gesamte oder doch hauptsächliche Unterricht in der Hand eines und desselben Lehrers liegt, während beim Fachlehrersystem die verschiedenen Hauptfächer in ein und derselben Klasse lediglich durch Fachlehrer (im engeren Sinne des Wortes) vertreten sind. Freilich redet man von Klassenlehrern auch in der Bedeutung von Klassenvertretern oder Ordinarien, denen das besondere Patronat über eine Klasse zuerteilt ist, in der sie darum auch möglichst viel unterrichtlich beschäftigt sein müssen.

2. Die Wertbestimmung und Anwendung des einen oder anderen Systems. Bei der Frage nach dem Werte oder nach den Vorzügen des einen oder andern Systems fällt zunächst das Alter und der Bildungsstandpunkt der Schüler ins Gewicht. Was wir für die obersten Klassen eines Gymnasiums oder einer Realschule als notwendig betrachten: die volle Sicherheit des Lehrers auch in den schwierigeren Gebieten seines Lehrfaches, dürfen wir mit Beziehung auf die Lehrer der unteren Abteilungen wenigstens nicht zur Hauptsache machen. Mag dort die fachwissenschaftliche Durchbildung des Lehrers als das Entscheidende und Maßgebende gelten, dem gegenüber z. B. das Lehrgeschick in den Hintergrund treten darf, so werden wir für mittlere und untere Klassen mit einem geringeren Maß fachliche Schulung des Lehrers

fürlieb nehmen, dagegen um so größeres Gewicht eben auf seine erzieherische und besonders didaktische Befähigung legen.

Gehen wir von dem viel behaupteten Satze aus, daß der Schulunterricht im großen Ganzen einen propädeutischen Charakter haben, zugleich aber einen formal bildenden Einfluß üben solle, so leuchtet ein, daß wir auf das spezifische Fachlehrersystem keinen unbedingten Wert legen, vielmehr Lehrer von allgemeiner und namentlich gediegener pädagogischer Bildung besonders willkommen heißen müssen. Schon der Umstand fällt dabei ins Gewicht, daß die zwischen den einzelnen Lehrfächern vorhandenen und leicht herauszufindenden Wechselbeziehungen im Unterricht zur Geltung gebracht sein wollen. Das einseitige Spezialistentum leidet vielfach an zu schroffer Trennung der Wissensgebiete, und oft genug wird dabei die Forderung eines konzentrierend vorgehenden Unterrichtsverfahrens mit der Bemerkung „das ist nicht meine Sache, ist nicht meines Amtes“ beantwortet werden. In der That ist nicht abzusehen, wie ein symphonisch zusammenstimmender, sich gegenseitig ergänzender und stützender Unterricht bei streng durchgeführtem Fachlehrersystem möglich sein soll. Zweifellos muß jeder Lehrer, was er auch lehren mag, wohl verstehen; wie könnte er sonst Vertrauen in seine Leistungsfähigkeit beim Schüler erwecken und wie seinen Gegenstand mit Klarheit, Sicherheit und Gewandtheit behandeln! Doch ist damit nicht gesagt, daß er nun auch in die schwierigsten Materien der von ihm vertretenen Lehrfächer eingeweiht sein, und diese völlig beherrschen müsse. Das ist eine nur an den Fachgelehrten zu stellende Forderung, dem die Aufgabe zufällt, dieses oder jenes spezielle Fach erschöpfend und weiter fördernd zu behandeln. Haben doch manche selbst beim akademischen Lehrer mehr auf sein Lehrtalent als auf seine Fachgelehrsamkeit gedrungen, oder doch behauptet, die Studierenden seien in erster Linie für ein praktisches Berufsgebiet, nicht zur Fachgelehrsamkeit heranzubilden; dies letztere solle man der wissenschaftlichen Akademie im engeren Sinne zuweisen.

Die an den Fachlehrer z. B. in Mathematik, Naturwissenschaft oder in einem philologischen Gebiete gestellten Wissensansprüche können leicht so hoch gespannt sein, daß derselbe von vornherein darauf verzichtet, aus seiner unmittelbarsten Wissenssphäre herauszutreten. Man gewöhnt sich darauf hin, mit peinlicher Genauigkeit eine Arbeitsteilung in den Unterrichtsbetrieb hineinzutragen, die von didaktischem und allgemein erziehlichem Standpunkte aus geradezu verderblich werden kann. Nach unserem Dafürhalten müßte es als Aufgabe eines jeden Lehrers ohne Ausnahme gelten, den Schüler in der Muttersprache, in deren mündlichem wie schriftlichem Gebrauch, zu fördern, desgleichen für seine sittlich-religiöse Bildung sich mit verantwortlich zu fühlen. Wie aber vertrüge sich das mit dem streng durchgeführten Fachlehrersystem! Da heißt es „das ist die Sache des Lehrers des Deutschen und das die Aufgabe des Religionslehrers; mich geht das nicht an ꝛc.“ Am wenigsten angezeigt halten wir die Forderung von Fachlehrern in Religion, Geographie, Geschichte und Deutsch. Was ein Sekundaner der Realschule oder des Gymnasiums in diesen Fächern lernen soll, müßte jedem auf allgemeine Bildung Anspruch erhebenden, namentlich auch akademisch gebildeten Lehrer um so mehr geläufig sein, als man doch erwarten darf, daß die Ergebnisse der Abiturientenprüfungen nicht so leicht und so vollständig wieder verfliegen, daß der Betreffende sich nicht wenigstens wieder rasch in das teilweise Entschwundene hineinfinden und -arbeiten könnte. Namentlich die Gymnasialbildung hat man als eine wesentlich auch formale bezeichnet und auf diese das Wort von dem Messer des Geistes angewendet, mit dem als einem einmal gut geschliffenen man die verschiedensten Wissens- und Erkenntnisobjekte sich aneignen könne. Es handelte sich also hauptsächlich nur darum, dem tüchtig geschulten Lehrer nur so viel Lektionen zu übertragen, daß er genügende Muße fände, sich auf seinen Unterricht gehörig vorzubereiten. Solche Vorbereitung bedarf aber in höherem oder geringerem Maße auch selbst der geprüfte Fachlehrer, da er, um z. B. eine allseitig treffliche Geschichtslektion zu erteilen, schwerlich immer mit den für die Prüfung angeeigneten Kenntnissen auskommen wird, vielmehr fortgesetzt neuen Stoff wird sammeln müssen, um das für den Tag Nötige präsent zu haben. Wir möchten wünschen, daß jeder Mathematiker und Naturwissenschaftler als solcher zugleich mindestens Geograph, jeder Philolog zugleich Historiker und Geograph sei, daß sie aber alle sich mit verantwortlich fühlen für die Schulung des Zöglings in der Muttersprache und daß sie alle den die religiöse Bildung des Schülers wesentlich bedingenden religiösen Geist in der Schule mit pflegen und fördern helfen. Gegen das Fachlehrersystem

in der Religion sträuben wir uns um so mehr, als wir das Lehren über Religion dem Geschichts- und zwar dem Kulturgeschichtsunterricht zuweisen, die religiöse Erziehung im engeren Sinne sowie die moralische Ausbildung weit mehr den gesamten Einflüssen des häuslichen und öffentlichen Lebens sowie den verschiedensten Studien, als gerade einem besonderen Unterricht und Fachlehrer zuweisen möchten. (S. darüber meine Schriften „Religionsunterricht und religiöse Bildung" in den von J. B. Meyer herausgegebenen Zeit- und Streitfragen, ferner: „Die Konfessionsschule und ihre Konsequenzen", sodann meine „Betrachtenden Wanderungen durch die Unterrichts- und Erziehungslehre" in den Kapiteln über religiös-sittliche Erziehung rc.) Wir haben die Genugthuung, daß sowohl die Lehre Herbarts von dem gesinnungsbildenden Unterricht, als die Ansichten des großen Meisters der Theologie Richard Rothe oder diejenigen Beneke's u. a. in gleicher Richtung zu suchen sind. Legen wir hinsichtlich der religiös-sittlichen Bildung, wie das doch das allein Richtige sein dürfte, das Hauptgewicht auf die Gesinnung und somit auf die Ausgestaltung der ganzen Persönlichkeit des Zöglings, so läßt sich der Schwerpunkt erziehlicher Einwirkung unmöglich in die wissenschaftliche Belehrung, überhaupt in ein bloßes Wissen verlegen.

Weit eher sind wir geneigt, außer für den mathematisch-naturwissenschaftlichen und den philologischen Unterricht in den höchsten Abteilungen der Gymnasien und Realschulen für Gymnastik, Musik und Zeichnen das Fachlehrersystem zu befürworten. Doch sind uns Beispiele für die Vertretung namentlich des Turnunterrichts durch wissenschaftliche Fachlehrer bekannt. Sofern dieselben durch den Militärdienst hindurchgingen und etwa als Reserveoffiziere mit den gymnastischen Übungen fortlaufend vertraut blieben, waren sie zur Erteilung des Turnunterrichts recht wohl geeignet. Dem gegenüber fehlt es vielleicht den spezifischen Fachlehrern der Gymnastik nicht selten an jener allgemeinen Bildung, vermöge deren sie sich namentlich zu erwachsenen Schülern in das rechte Vertrauensverhältnis zu setzen wissen.

Je mehr man der ästhetischen Erziehung den gebührenden Rang in der Gesamtbildung unserer deutschen Jugend wieder einräumen wird, desto weniger wird man Fächer wie Zeichnen, vielleicht auch Modellieren und Malen, bloßen Dilettanten als Lehrern anvertrauen dürfen, sondern sich eben auch nach dieser Seite dem Fachlehrersystem zuwenden.

Die Notwendigkeit des Fachlehrers erkannten wir an für die höchsten Klassen der höheren Lehranstalten in den Hauptfächern der Mathematik, Naturwissenschaften, den neueren und alten Sprachen, sowie bei Gymnastik, Zeichnen und Musik. Die Verbindung des Fach- und Klassenlehrersystems erscheint uns dagegen als das Wünschenswerte für die mittleren und niederen Klassen der genannten höheren Schulen sowie für die Volksschule, deren Lehrer ja im großen Ganzen für das Klassenlehrersystem in den Lehrerseminaren vorgebildet werden. Wir können nur wünschen, daß das Spezialistentum innerhalb des Lehrkörpers sich nicht als eines der Hemmnisse der Durchführung wohl erwogener didaktischer wie allgemein pädagogischer Aufgaben des Unterrichtssystems einer Schule bemerkbar machte. Wo das Prinzip der Konzentration im Unterricht zur Durchführung gelangen, mit demselben voller Ernst gemacht werden soll, wird man bei der Anwendung des Fachlehrersystems aus den von uns berührten Gründen große Schwierigkeiten zu überwinden haben.

3. Nachteile eines streng durchgeführten Fach- und Klassenlehrersystems wie für den Lehrer so für die Schüler und die Schule. Da die Nachteile des Fachlehrersystems nach Seiten des erziehlich wirkenden Unterrichts bereits berührt wurden, seien hier nur noch einige Bedenken gegen das streng durchgeführte Klassenlehrersystem hervorgehoben. Der Umstand, daß trotz aller noch so trefflichen Vorbildung des Lehrers im Seminar die verschiedenen persönlichen Gaben für die besondere unterrichtliche Leistungsfähigkeit in Betracht kommen, dürfte es doch bedenklich erscheinen, ein- und demselben Lehrer den gesamten Unterricht in einer Klasse zu übertragen. Als solche persönliche Gaben, die für die Qualität des Unterrichts gar sehr ins Gewicht fallen, nennen wir die sprachliche Befähigung, ferner etwaige hervorragende Beanlagung für das eine Lehrfach gegenüber der geringen für ein anderes, nicht minder auch die Gemüts- und Charaktereigenschaften des Lehrers, mit denen das ganze persönliche Verhältnis zu den Schülern auf das engste zusammenhängt. Die sprachliche Befähigung erstreckt sich zunächst schon auf das mehr oder weniger sympathisch klingende Organ, das z. B. im Lese-, Religions- und Geschichtsunterricht den Eindruck des Lehrstoffes auf das

Gemüt des Schülers nicht unwesentlich beeinflussen kann, sodann auf die Gewandtheit, Angemessenheit und Eindringlichkeit im Ausdruck. Derselbe Stoff wird je nach der Ausdrucksweise des Lehrers eine sehr verschiedene Wirkung auf Kopf und Herz ausüben. Die Sprechweise des Lehrers darf geradezu als eine Hauptbedingung seiner Brauchbarkeit betrachtet werden. Dazu gesellt sich die individuelle Begabung und dann die Neigung des Lehrers sei es für die mathematisch-naturwissenschaftlichen oder sprachlich-historischen Fächer oder für gewisse Fertigkeiten wie in Musik und Zeichnen. Während derselbe in dem einen Gebiete ganz vorzügliche Resultate zu erzielen vermag, weiß er in anderen ihm offiziell übertragenen die Schüler nur wenig zu fördern; er ist nicht in seinem Fahrwasser; er kann hier nicht aus dem Vollen und daher nicht mit wahrer Freudigkeit arbeiten. Die Gemüts- und Charaktereigentümlichkeit des Lehrers, wie auch sein Temperament, machen denselben in dem einen Falle zu einem allgemein beliebten, im anderen zu einem gefürchteten, mindestens aber den Schülern nicht sympathischen Manne. Mit derartigen und ähnlichen Faktoren hat man zu rechnen, und es muß sofort einleuchten, daß ganze Klassen und Jahrgänge schwer zu leiden haben, wenn sie nun einer wenig bevorzugten Persönlichkeit vollständig in die Hand gegeben sind. Das muß sich namentlich bei den Anfängerklassen empfindlich rächen, wo es gilt, einen tüchtigen Grund für alle weiteren Lehrjahre zu legen, zugleich aber die Lust und Liebe zum Schulbesuch in den Kleinen zu wecken. Während mit Ernst gepaarte milde Freundlichkeit, große Geduld und geistige Regsamkeit, lebendige Anschaulichkeit sowie die Fähigkeit jeden Lehrstoff völlig klar zu stellen, die schönsten Erfolge erzielen wird, muß jedes hochfahrende, hastige, nüchtern verständige, mürrische Wesen den ersten Anfang der Schularbeit gründlich verderben. Wo immer daher größere Volksschulen mit verschiedenen Lehrkräften vorhanden sind, müßte es eine Hauptaufgabe der Schulleitung sein, die Unterrichtsaufgaben so viel als möglich nach den verfügbaren persönlichen Gaben und Talenten zu verteilen. Freilich bedarf es dann eines gesetzlich durchzuführenden Prinzips, wonach die Altersstufe bei Vergebung der Lektionen hinter die vorzüglichere Begabung für das Eine oder Andere zurückzutreten hat. Bei Besetzung einklassiger Dorfschulen wäre demzufolge auf die durchschnittlich brauchbarsten Schulamtskandidaten Bedacht zu nehmen. Sofern hier nicht nur eine, sondern alle Schülerabteilungen und zwar für die ganze Schulzeit ein- und demselben Lehrer anzuvertrauen sind, erscheint die größte Umsicht bei der Wahl desselben unerläßlich. Die hieraus für das Einkommen des Landschullehrers zu ziehenden Konsequenzen ergeben sich von selbst.

Die vorstehenden Erwägungen lassen nun auch keinen Zweifel bezüglich der aufgeworfenen Frage, ob man nicht das Klassenlehrersystem sogar in der Weise durchzuführen habe, daß der gleiche Lehrer eine bestimmte Klasse durch alle Stufen des Unterrichts behalten solle. Damit würden die mit dem genannten System verbundenen Gefahren sich natürlich verdoppeln. So gewiß das Klassenordinariat als eine unentbehrliche Einrichtung der Erziehungsschule gelten darf, so unleugbar ist die strenge Durchführung des Klassenlehrersystems nur relativ zu empfehlen. (S. d. Art. Durchführung.)

Litteratur: S. die Encyklopädien des Unterrichts- und Erziehungswesens von Hergang, Schmid, Sander unter den betr. Artikeln, sowie die Lehrbücher der Schulkunde und Unterrichtslehre; dazu die Fachpresse für Lehrer, die sich periodisch mit dem vorstehenden Thema beschäftigt hat.

Jena. H. Keferstein.

Fachschulen

1. Begriff und Wesen. 2. Arten. 3. Innere Berechtigung 4. Nähere und weitere Aufgabe. 5. Verhältnis zur Fortbildungsschule. 6. Lehrziele und Lehrprogramme. 7. Theoretischer und praktischer Unterricht. 8. Obligatorischer oder fakultativer Besuch. 9. Bedingungen für die Aufnahme. 10. Dauer der Kurse. 11. Lehrer; deren Vorbildung und amtliche Stellung. 12. Abgangsprüfungen; daran sich knüpfende Anwartschaften auf berufliche Stellungen ev. auf den einjährigen Militärdienst. 13. Aufsichtsbehörden. 14. Lehrapparat. 15. Unterrichtsräume. 16. Standorte und deren Bedingung. 17. Disziplin und Disziplinarmittel. 18. Unterrichtszeit und Menge. 19. Gesetzliche Bestimmungen für die Lehrherren hinsichtlich des Besuches der Fachschulen. 20. Kombinationen innerhalb der Fachschulen. 21. Verschiedene Mittel zu deren fortschreitender Entwickelung. 22. Begründung und Unterhaltung. 23. Fachschule für das weibliche Geschlecht. 24. Statistik.

1. Begriff und Wesen. Wie schon der Name dies an die Hand giebt, ist es die Aufgabe der Fachschule, für ein bestimmtes einzelnes berufliches Fach die entsprechende unterrichtliche Vorbereitung — Vorbildung zu bieten. Dies unterscheidet die Fachschule von allen den Schulen, die lediglich eine allgemeine, grund-

legende, elementare Bildung ihrer Schüler im Auge haben. Freilich wird und muß schließlich jede Schule unter ihren Unterrichtsgegenständen immer auch solche bieten, die für jeden Beruf wenigstens mitvorbilden helfen, so daß in der Fachschule manches Wissen und manche Fertigkeit lediglich ergänzt, erweitert, vielleicht nur auf ein besonderes Ziel gerichtet zu werden braucht. Namentlich für gewerbliche Berufe wird z. B. ein gewisser Grad mathematischer Kenntnisse sowie die Fertigkeit im Zeichnen unentbehrlich sein. (S. Art. Erziehungsschule.)

2. Arten. Dieselben lassen sich nach verschiedenen Seiten näher bestimmen. Zunächst mit Rücksicht auf das spezielle Fach — oder Gewerbe — für welches vorgebildet werden soll. Kaum daß praktische Berufszweige noch vorhanden sind, deren junge Aspiranten nicht ihren Fachunterricht genießen könnten. Wie für jegliche Art von Gewerben, für jedes Handwerk, sind Spezialschulen für Landwirte, Gärtner, Weinbauer, Bergbaubeflissene, Seeleute, Soldaten u. s. w. vorhanden. Sodann dürfen wir die Fachschule je nach der Schwierigkeit der ihr entsprechenden beruflichen Aufgabe und dem größeren Maße unentbehrlicher Fachkenntnisse in mehre Kategorieen oder Stufen bringen, etwa mit den Bezeichnungen: niedere, mittlere und höhere Fachschule (technische Hochschule, wie manche sie zu nennen pflegen). Während die niedere Fachschule für schlichte Handwerker oder den kleinen Landwirt bestimmt sein würde, so die mittlere für Werkführer, Krämer, Bureaubeamte im Verwaltungsdienste, die höhere für Ausbildung zum höheren Ingenieurfach namentlich auf allen Gebieten der Baukunst, der chemischen Technologie u. s. w. Eine weitere Einteilung ließe sich mit Rücksicht auf die Begründer und Unterhalter der Fachschule treffen; diese können sein der Staat, die Gemeinde, Innungsgenossen oder mehrere der Genannten nebeneinander. Dazu kämen die Besonderheiten nach dem Geschlecht der Besuchenden.

3. Innere Berechtigung. Nicht nur von einer Berechtigung, sondern auch von der Notwendigkeit der Fachschulen — wenigstens eines großen Teiles derselben ließe sich reden. Die außerordentlichen Fortschritte, auf die wir, dank der immer größeren Erweiterung mathematisch-naturwissenschaftlicher wie mechanisch-technologischer Disziplinen, in wohl jeglichem Gebiete der Industrie, des Handels und der Ausbeutung von Naturerzeugnissen blicken dürfen, dazu der gewaltige Umfang des allgemeinen Wettbewerbes im Völkerverkehr machen es jedem größeren wie kleineren Gemeinwesen zur Pflicht, alle Mittel und Wege zu benutzen, um in solchem Wettbewerb erfolgreich zu bestehen. Kein Zweifel nun, daß zu solchem Zweck — neben anderem — auch die entsprechende Fürsorge besonders für gewerbliche Fachschulen unerläßlich ist. Und auch abgesehen von der zunächst liegenden Aufgabe, vorzügliche industrielle Leistungen außer durch Werkstatt- und Atelierarbeiten durch Fachunterricht zu erzielen, wird wenigstens ein solcher rationell betriebener Unterricht die allseitige Tüchtigkeit in den gewerblichen Kreisen fördern. Eine mit Geschmack und Intelligenz arbeitende Bevölkerung ist voraussichtlich besonders geeignet, wie in ihren Leistungen, so in ihrem Wohlstande vorwärts zu kommen, damit aber zugleich moralisch wie politisch zu gedeihen.

4. Nähere und weitere Aufgaben. Das so eben Behauptete wird sich in dem Grade verwirklichen, als die Fachschule die ihr zufallenden Aufgaben nicht allzu eng und einseitig auffaßt. Es lebt der Mensch eben nicht vom Brot allein —; je engherziger das Maß beruflicher Bildung bestimmt wird, je kurzsichtiger man über das in einem Fache vermeintlich Notwendige urteilt, desto dürftiger werden die Gesamtergebnisse ausfallen. So sicher wir wünschen müssen, daß mechanische Arbeit, soweit irgend möglich, immer zugleich eine geistig beeinflußte und belebte sei, so notwendig erscheint eine Erregung wie Befriedigung vielseitiger Wissensbedürfnisse und geistiger Interessen. Wo immer es sich namentlich um fruchtbares selbständiges Hervorbringen von ebenso nützlichen wie geschmackvollen Arbeiten handelt, bedarf es eines weiteren geistigen Horizonts sowie der Befruchtung des Phantasie- und Gemütslebens. Und läßt sich denn das allgemeine Gedeihen der gewerblichen Stände ohne die Befriedigung auch sittlicher Forderungen denken!? Nur im Rahmen gesunder sozial-politischer und dabei besonders sittlicher Zustände wird sich ein dauernd blühendes gewerbliches Leben entfalten. Zu dem spezielleren Fache des Handwerks oder irgend eines anderen gewerblichen Zweiges tritt der rein menschliche Beruf des Familiengliedes sowie derjenige des Gemeinde-, Staats- und Standesgenossen, für den doch wahrlich auch vorgebildet sein will, wenn anders das gesamte Gewerbwesen als integrierender Bestandteil der Volks- und Staatswirtschaft auf sicherem Grunde ruhen soll. Es wäre eine arge Täuschung, wollte man die Fachbildung

lediglich auf die Summe der in einem Gewerbe anzuwendenden technischen Handgriffe und Kenntnisse beschränkt sehen und nicht darauf ausgehen, die ganze Persönlichkeit des Gewerbetreibenden in ihrer Beziehung zu den verschiedenen Lebensgemeinschaften entsprechend zu fördern. Daher fordern wir, daß die Fachschule sich das doppelte Ziel stecke: den seine Sache wohl verstehenden Gewerbetreibenden, aber auch den im besten Sinne des Wortes gebildeten Menschen erziehen zu helfen.

5. **Verhältnis zur Fortbildungsschule.** Sofern die Fachschule an die Arbeit in der Volks- bezw. Elementarschule anknüpft und die Hand zur fortgesetzten Weiterbildung bietet, dürfen wir sie zugleich als Fortbildungsschule bezeichnen; nur daß sie nicht, wie es in deren Begriffe liegt, eine ins Allgemeine gehende, sondern eine zunächst auf die Berufszwecke gerichtete Fortbildung gewähren will. Zweifellos kann die Fortbildungsschule zugleich als Fachschule gelten; in diesem Sinne reden wir u. a. von einer gewerblichen Fortbildungsschule, neben welcher u. a. das Gymnasium als eine Fortbildungsschule für künftige Gelehrte, höhere Beamte u. s. w. zu nennen wäre.

6. **Lehrziele und Lehrprogramme.** Von den Lehrzielen der Fachschule war bereits in Punkt 4 im allgemeinen die Rede. Wir betonten ein spezielleres berufliches Ziel im engeren Sinn neben dem auf die persönliche und sozialpolitische Bildung berechneten. Indessen lassen sich die Lehrziele auch insofern unterscheiden, als die Fachschule zu der Fachbildung in der Werkstatt, im kaufmännischen Betrieb u. s. w. oder überhaupt zu der praktischen Schulung für einen gewerblichen Beruf ganz verschiedene Stellung nehmen kann. Sie kann diese Schulung entweder völlig in sich aufnehmen — in sog. Lehrwerkstätten —, oder kann ihr vorauf- und zur Seite gehen oder ihr nachfolgen. Den ersten Fall betreffend, würde die Fachschule alles in sich begreifen, was zur praktischen wie theoretischen Tüchtigkeit in einem Beruf vorbereiten kann; es müssen in solcher Fachschule alle Veranstaltungen getroffen sein, um zu selbständigem Ergreifen des betreffenden Faches fähig zu machen. Derartige Fachschulen sind u. a. Kunstakademien, Lehrerbildungsanstalten, Predigerseminare im Verein mit den theologischen Fakultäten der Universitäten. Doch lassen sich auch Handwerksarbeiten in Lehrwerkstätten statt in der einzelnen Werkstatt eines Meisters erlernen; zu der Anleitung zu praktischer Technik treten theoretische Belehrungen, wie sie in gewerblichen Fortbildungsschulen geboten zu werden pflegen. Der Besuch der Fachschule kann — wie dies neuerdings namentlich in Handelslehranstalten der Fall zu sein pflegt — der eigentlichen Lehre in einem Geschäft oder einem Gewerbebetrieb vorangehen und zwar in der Weise. daß die von ihr gebotene Ausbildung eine zugleich theoretische wie praktische ist, aber nun doch in unmittelbarer geschäftlicher Thätigkeit ergänzt, erweitert oder auch nur zur Anwendung gebracht wird. Während in den völlig organisierten Handelslehranstalten eine Lehrlingsabteilung besteht, deren Schüler hauptsächlich in einem Geschäfte zu Kaufleuten ausgebildet werden, daneben aber einigen Unterricht in den Handelsfächern erhalten, soll eine zweite sog. höhere oder Extraneabteilung zum Eintritt in das praktische Geschäftsleben erst vorbereiten oder aber jungen Leuten nach Absolvierung einer praktischen Lehre Gelegenheit zu weiterer theoretischer Ausbildung bieten.

Da der Wert derartiger Einrichtungen durch die Art der spezielleren Ausführung durch leitende und ausübende Persönlichkeiten bedingt ist, wie denn z. B. die Vorzüge einer praktischen Lehrzeit im einzelnen Geschäft und in der einzelnen Werkstatt wesentlich in der Gewissenhaftigkeit und Tüchtigkeit der betreffenden Lehrherren begründet sind so läßt sich keiner der genannten Einrichtungen ein bedingungsloser Preis zuerkennen. Nur freilich wollen die Herren Praktiker, die selbst vielleicht nie eine Fachschule besuchten, und doch — wie sie meinen — es recht weit gebracht haben, behaupten, daß ein tüchtiger Geschäfts- oder Handwerksmann nur in streng durchgeführter Lehrpraxis recht gezogen werden könne; nach deren Ansicht sind Fachschulen überhaupt überflüssig und dienen lediglich dazu, eingebildete und unpraktische Gewerbsleute heranzubilden. Je nachdem nun die Fachschule die eine oder andere der bezeichneten Aufgaben zu lösen sucht, müssen sich ihre Lehrziele so oder so gestalten. In dem einen Falle ist alles Gewicht auf Darbietung theoretischer Kenntnisse zu legen, im anderen gesellen sich zu dieser verschiedene praktische Anleitungen. Und so richten sich naturgemäß auch die Lehrprogramme nach dem Grundcharakter der einzelnen in eigenartiger Weise organisierten Fachschule. Doch werden wir für die gewerblichen Zwecken dienenden Fachschulen, abgesehen von den einem besonderen Fache zugewandten Belehrungen oder Übungen, als gemeinsame Lehrfächer etwa die folgenden

bezeichnen dürfen: 1. Zeichnen und zwar in seinen verschiedenen Verzweigungen für die verschiedenen gewerblichen Fächer; 2. Geometrie, überhaupt Mathematik mit ihren mannigfachen Beziehungen auf die verschiedenartigen Gewerbe; 3. Naturwissenschaftliche Disziplinen je nach den speziellen Bedürfnissen des Berufes; 4. Buchführung und bürgerliches, auf möglichste Vereinfachung gerichtetes Rechnen; 5. Kaufmännische Korrespondenz; 6. Produkten- bez. Handelsgeographie. Dazu würden die auf die oben bezeichnete humane, sozial-politische und ethische Bildung aller Besucher der Fachschule berechneten Fächer, wie Geschichte mit besonderer Beziehung auf die sozialpolitischen wie rein kulturellen Erscheinungen, Gesetzes-, Staats- und Gesellschaftslehre hinzutreten. Wer im gewerblichen wie im öffentlichen Leben nicht nur bestehen, sondern auch fortkommen will, bedarf neben der spezielleren Fachkenntnis ein gut Teil jener allgemeineren Bildung, die sowohl die gesteigerten Verkehrs- wie die immer demokratischer gestalteten politischen Verhältnisse notwendig machen.

7. Theoretischer und praktischer Unterricht. Sofern für die verschiedenen gewerblichen Fächer besondere Werkstätten, Privatateliers, kaufmännische Geschäfte ꝛc. zur Einführung in die gesamte Technik eines Berufes vorhanden sind, wird der Schwerpunkt des Unterrichts in der Fachschule auf die theoretische Seite fallen — dies um so mehr, als die Lehrherrn nur in seltenen Fällen Lust oder Geschick, überhaupt die Fähigkeit zu eingehender theoretischer Belehrung haben werden. So mancher ist ein ganz trefflicher Praktiker, ohne doch von seinen technischen Aufgaben und Leistungen genügende Rechenschaft ablegen, geschweige denn darin mit Klarheit Anleitungen geben zu können.

8. Obligatorischer oder fakultativer Besuch. So sehr man auch in den Kreisen der Manchesterpartei und sog. Liberaler der völlig freien Entschließung und Bewegung jedes einzelnen auch hinsichtlich seiner Geneigtheit zum Besuche von Fortbildungsschulen das Wort reden mag, so sicher hat die Durchführung des Grundsatzes „laissez faire, laissez aller“, gerade in der vorliegenden Beziehung ihre großen Gefahren. Dürfte man auf eine allgemein verbreitete Vernünftigkeit in der Menge rechnen, so würden viele gesetzliche Bestimmungen überflüssig erscheinen. Gerade was jedem als das Nützlichste und Wertvollste gelten und wonach er am eifrigsten streben müßte, bleibt so häufig unerkannt und unberücksichtigt. Da ist es eine Wohlthat, in den Dingen keine Wahl zu haben, die, obwohl sie für uns eine Quelle des Segens sein können, dennoch von uns vernachlässigt zu werden pflegen. Die menschliche Gesellschaft bedarf zu ihrem wahrhaft kulturellen Ausbau einer gesetzlich normierten Organisierung, damit der natürliche Mensch durch den vernünftigen überwunden werde. Wir erklären daher den obligatorischen Besuch der Fachschule für das allein Richtige, weil allein zum Ziele Führende, und zwar dies nicht minder mit Rücksicht auf die Lehrherren, als auf die Lernenden. Die Unlust nicht weniger Lehrherren, ihren Lehrlingen bestimmte Stunden namentlich während der eigentlichen Geschäftszeit zum Besuche der Fachschule zu gewähren, macht allein schon den gesetzlich gebotenen Besuch derselben zur Notwendigkeit. Aber auch die geistige Trägheit und Gleichgiltigkeit gegen Fortbildung, vielleicht auch der Hochmut manches Lehrlings will auf gesetzlichem Wege überwunden sein. Und die Erfahrung zeigt, daß man sich, wenn auch anfänglich nicht ohne starkes Widerstreben, in das Unvermeidliche, gesetzlich Gebotene so gut hineinfindet, daß es einem schließlich sogar zum Bedürfnis, zur anderen Gewohnheit, zu etwas ganz Selbstverständlichem wird. Wie wenig freies Gewährenlassen im Bereiche der Benutzung von Bildungsmitteln bei noch großer Jugend ersprießlich ist, sehen wir u. a. an dem so vielfachen Mißbrauch der Studienfreiheit in akademischen Kreisen. Allerdings aber verpflichtet die Erklärung des obligatorischen Besuches der Fach- wie jeder Art von Fortbildungsschule die Begründer und Verwalter derselben zu einer allseitig befriedigenden Organisation der gesetzlich zu besuchenden Anstalt. Was hier den Schülern geboten oder von ihnen gefordert wird, muß durchaus allen berechtigten pädagogischen Ansprüchen genügen, so daß der Besuch der betreffenden Schule sogar zu einem Bedürfnis der jungen Leute wird und von widerwillig ertragenem Zwange keine Rede sein kann.

Bei alle dem braucht es nicht ausgeschlossen zu sein, z. B. den Besuch einzelner Fachlektionen je nach Umständen zu erlassen, überhaupt aber billige Rücksichten auf individuelle Bedürfnisse zu nehmen.

9. Bedingungen für die Aufnahme. Da eine Hauptbedingung für einen erfolgreichen Unterricht in der nahezu gleichartigen Vorbildung der zu Unterrichtenden zu suchen ist, so wird man wohl auch von den in die

Fachschule Aufzunehmenden gewisse gemeinsame Vorkenntnisse fordern dürfen. Vielleicht, daß die vielfach laut gewordenen Klagen über Disziplinlosigkeit unter den Zöglingen von Fach- und Fortbildungsschulen u. a. in zu großer Vernachlässigung des beregten Umstandes begründet lagen. Je nach dem Charakter der einzelnen Fachschule, ob niedere, mittlere oder höhere, wird man die Absolvierung, sei es einer städtischen Elementar- oder einer höheren Bürger- oder endlich einer Realschule (bez. eines Realgymnasiums), als Vorbedingung der Aufnahme festsetzen oder aber besondere Aufnahmeprüfungen vornehmen, als deren Grundlage ein bestimmt dargelegtes Prüfungsprogramm zu gelten hätte. Es würden in solchem Programm namentlich die Leistungen im Zeichnen, im deutschen Stil, im Rechnen, sowie in Geometrie in Frage kommen. Bei der außerordentlich großen Verschiedenheit der Ergebnisse des Besuches selbst nur einer Gattung von Schulen und der nicht minder häufigen Ungleichmäßigkeit in der Zensierung glauben wir uns für besondere Aufnahmeprüfungen entscheiden zu sollen.

10. Dauer der Kurse. Dieselbe hat sich selbstredend nach dem Umfange und der Schwierigkeit der zu lösenden Aufgaben zu richten. Je mehr die private Lehre in Werkstatt oder im kaufmännischen Geschäft dem auszubildenden Lehrlinge an Bildungsgelegenheiten bietet, desto kürzer darf die Dauer der Fachkurse bemessen sein. Besonders mit Rücksicht auf die allgemein bildenden Fächer würde indessen ein zwei- bis dreijähriger Besuch der Fachschule als Norm gelten können, namentlich in dem Falle, daß die Zahl der wöchentlichen Lehrstunden sehr knapp genommen wäre, so daß, was durch minimalen wöchentlichen Unterricht beschränkt erschiene, durch längere Dauer des gesamten Kursus ausgeglichen würde.

11. Lehrer; deren Vorbildung und amtliche Stellung. Während für eigentliche Fachlehrer z. B. im Zeichnen, in Mathematik, in verschiedenen Sprachen noch bis tief in die Mitte unseres Jahrhunderts nur sehr mangelhaft gesorgt wurde, sind wir nun in der Lage, für die verschiedensten Spezialitäten vorgebildete Lehrer zur Verfügung zu haben. Gleichwohl greift man in der niederen Fachschule noch vielfach zu Lehrkräften, die zunächst nur für den Volksschulunterricht vorbereitet wurden und also vorwiegend eine encyklopädische Seminarbildung besitzen. Es geschieht das teils aus finanziellen Gründen, teils in Ermangelung anderweitiger Kandidaten. In kleineren Ortschaften, wo überhaupt vorwiegend nur niedere Fachschulen zu finden sein werden, mag das berechtigt, weil durch die Verhältnisse bedingt, erscheinen. Wo indessen die verfügbaren Mittel es irgend gestatten, sollte man in der Fachschule auch wirkliche Fachlehrer heranziehen, teils um möglichst sichere Garantieen für einen soliden Unterricht zu haben, teils aber auch um das leidige Hilfslehrerwesen zu beseitigen. Das Ideal wäre, daß die Fachschule ihre eigenen Lehrkräfte besäße, die in den etwaigen verschiedenen Abteilungen derselben zu unterrichten hätten. Besondere Vorsicht ist jedenfalls Lehrern gegenüber zu beobachten, die zwar eine tüchtige Fachkenntnis aber keinerlei pädagogische Schulung besitzen, denen es auch vielleicht an jener allgemeineren, besseren Bildung gebricht, vermöge deren sie unter erwachseneren Schülern den rechten Takt des persönlichen Auftretens an den Tag legen könnten. Der Lehrer fortgeschrittener und älterer Schüler bedarf in hohem Grade der glücklichen Vereinigung rein persönlicher, Vertrauen und Achtung einflößender Eigenschaften mit der Tüchtigkeit in seinem Fache und der unterrichtlichen Erfahrung. Die oben berührten Mißstände hinsichtlich schlechter Haltung der Schüler der Fachschule sind sicher nicht nur diesen letzteren, sondern auch mangelhafter Lehrweise zuzuschreiben. Daher verpflichte man jeden Fachlehrer nicht nur auf spezielles Fachwissen, sondern auch auf die zu fordernde pädagogisch-didaktische Vorbildung, stelle ihn dann aber als tüchtig befundenen Kandidaten allen anderen Lehrern hinsichtlich seiner Rechte und Gehaltsverhältnisse gleich. Die rechte Stätte für die Ausbildung von gewerblichen Fachlehrern wird wohl die technische Fachschule sein, in welcher daher auch neben dem fachwissenschaftlichen Unterricht genügende Anleitung zum praktischen Unterrichten geboten werden muß. Handelt es sich im Fachunterricht auch um praktische Ausübung technischer Fertigkeiten, so muß der Fachlehrer selbstverständlich durch die entsprechende praktische Schulung hindurchgegangen sein.

12. Abgangsprüfungen. Mag man sich gegen vieles Prüfen noch so sehr erklären, immerhin wird die Notwendigkeit, jeweilig Zeugnis von seinen Kenntnissen und den Früchten seines Fleißes abzulegen, wenigstens gegenüber allen schwerfälligen und wenig strebsamen Naturen, angezeigt erscheinen. Kein Zweifel, daß

der Studieneifer auch bei reiferen Schülern in dem Grade erhalten und erhöht wird, in welchem sie auf einen Prüfungstermin hinzuarbeiten genötigt sind. Während man die stets vorwärts Strebenden und aus eigenem Antrieb tüchtig Arbeitenden von jeder Abgangsprüfung befreien könnte, bleibt dieselbe ein nicht zu verachtender, ja kaum zu entbehrender Stachel träger, geistig stumpfer Naturen. Da nun aber innerhalb der Leistungen der Fachschule gewisse technische Geschicklichkeiten besondere Beachtung für sich in Anspruch nehmen, so kann wenigstens ein gut Teil der Abgangsprüfungen der Fachschule in Form von Ausstellungen namentlich von Zeichnungen bez. Modellierarbeiten auftreten. Das Programm dieser Prüfungen hat sich über Theoretisches wie Praktisches zu erstrecken. Als Kommissare der betr. Regierung oder Gemeindeobrigkeit haben bei den Abgangsprüfungen, außer dem Leiter der Fachschule, die bedeutendsten Autoritäten auf technischem Gebiete zu fungieren. Man wird diesen staatlich beauftragten Inspektoren es zur Pflicht machen, auch während der eigentlichen Studienzeit die Fachschule zu revidieren, um vom Gange des Unterrichts und ihrem gesamten inneren Leben Einsicht zu nehmen. Das Recht, den Prüfungen beizuwohnen, müßte allen Gewerbetreibenden, aber auch einem weiteren Publikum eingeräumt werden, um das etwa noch fehlende Interesse für die Arbeit der Fachschule zu wecken, das bereits vorhandene aber zu beleben und zu erhalten. Die Verteilung von Prämien, bez. die Gewährung von Reisestipendien an vorzügliche Schüler wäre mit den Abgangsprüfungen zu verbinden.

13. Aufsichtsbehörden. Gehen wir von der Ansicht aus, daß alle wirksame Aufsicht an der gründlichen Sachkenntnis des Aufsehers hängt, so liegt die Forderung nahe, daß Fachschulen eben auch nur von Fachmännern beaufsichtigt sein sollen. Diese sind seitens des Unterrichtsministeriums für gewisse Zeitabschnitte zu bestimmen und zu berufen. Ihre Aufgabe ist nicht allein über den status quo der inspizierten Schulen zu berichten, sondern auch für alle sich nahelegenden Verbesserungen das Auge zu öffnen und empfänglich zu machen. Sie hätten besonders auch den vorhandenen Lehrmitteln ihre Aufmerksamkeit zu schenken und dahin gehende Vorschläge zu machen. Zu ihrem Pflichtenkreise würden u. a. Schulreisen zählen, auf denen sie die Einrichtungen fremder Fachschulen zu prüfen und das vorbildlich Brauchbare in ihre Heimat zu verpflanzen hätten.

14. Lehrapparat. Da wenigstens im gewerblichen Fachunterricht Anschaubares, wie Modelle, Zeichenvorlagen, die verschiedensten Apparate z. B. für den Unterricht in Mechanik, Physik, Chemie 2c. in größerer Menge vorhanden sein muß, um die Lehre fruchtbar zu machen, so ergiebt sich die Notwendigkeit, nach dieser Seite keine Kosten zu scheuen. Auch müssen die Lehrmittel der Fachschule jederzeit zu Gebote stehen, damit von Lehrern wie Schülern ausgiebiger Gebrauch davon gemacht werden kann.

15. Unterrichtsräume. Wenn zwar aus Gründen der Sparsamkeit dieselben Schulräume für verschiedene Unterrichtszwecke zur Verfügung gestellt werden können, so darf doch deren Verwendung nur für eine Hauptschule aus mehrfachen Gründen als ein Vorzug betrachtet werden. Je verschiedenartigere Abteilungen in denselben Schul- und Klassenräumen unterrichtet werden, überhaupt ein- und ausgehen, desto schneller werden dieselben abgenutzt, desto weniger läßt sich die einzelne Schul- und Klassengemeinde für die schonende, fürsorgliche Haltung derselben verantwortlich machen. Und auch in hygienischer Beziehung wird es vorteilhaft sein, denselben Klassenraum nicht zu vielen zugänglich zu machen, da z. B. die nötige Lüftung und Reinigung darunter leiden könnte. Wir hatten Gelegenheit, die Erfahrung zu machen, daß Klassenzimmer, die im Laufe des Tages und dann wieder abends von verschiedenen Schülergruppen benutzt werden mußten, sehr bald in einen üblen Zustand verfielen. Wer sollte ferner für gewisse Beschädigungen und mutwillige Verschimpfungen des Klassenraumes verantwortlich gemacht werden, wenn ganz verschiedene Schülerabteilungen von ihm Gebrauch machten! Ganz abgesehen von derartigen Erwägungen gewinnt eine Schule in dem Maße an Freiheit ihrer Bewegung, an Selbständigkeit und Unabhängigkeit in ihren gesamten Einrichtungen, als ihr eine besondere Heimstätte gesichert ist. Mindestens sollte sie innerhalb eines größeren öffentlichen Schulgebäudes ihre aparten Klassenräume mit dem dazu nötigen Inventar an Lehrmitteln u. s. w. besitzen. Es gehört gewissermaßen zur Würde einer Schule, daß sie ihre eigene feste Wohnstätte besitzt, um in dieser ungestört alle die Einrichtungen zu treffen, die ihren Unterrichtszwecken zu gute kommen. Eine Fachschule bedarf u. a. vorzüglicher Zeichensäle

sowie angemessener Räume für den Unterricht in Physik, Chemie, Technologie. Da läßt sich unmöglich von beliebigen zu ermietenden Klassenzimmern Gebrauch machen. Und kommt nicht auch die gesamte Lage einer Schule in Betracht; ist es etwa gleichgiltig, ob Unterrichtslokalitäten inmitten eines verwickelten Straßenkomplexes oder in freier Lage sich befinden! Da nun eben eine Reihe gewichtiger Umstände für die selbständige Heimstätte wie von allen Schulen, so auch der Fachschule, sprechen, so werden wir deren allseitiges Gedeihen von der Beschaffenheit ihrer Arbeitsstätte mit abhängig machen. In Wirklichkeit erfreuen sich namentlich Gewerbe- und Handelsschulen der Wohlthat eigener und zweckmäßig eingerichteter Gebäude; als wahre Paläste sind uns technische Hochschulen aus Städten wie Zürich, Aachen, Dresden, Hannover u. s. w. bekannt; man hat keine Kosten gescheut, um diese höchste Stufe der Fachschulen auf die würdigste, geschmackvollste und zugleich zweckmäßigste Weise auszustatten.

16. Standorte und deren Eigenart. Sofern die Fachschule ganz bestimmten gewerblichen Zweigen dienen soll und deren Betrieb selbst wieder an bestimmte Örtlichkeiten gebunden ist, also geographisch bedingt erscheint, wie z. B. durch das Vorkommen gewisser mineralischer und anderer Produkte oder durch die Volksdichtigkeit in Wohnplätzen oder vielleicht durch besonders günstige Verkehrsknotenpunkte, wird ihre Begründung eben auch an derartige Bedingtheiten geknüpft sein. Man wird Bergbauschulen in die unmittelbare Nähe von Bergbaudistrikten, landwirtschaftliche niedere wie höhere Schulen in die Nachbarschaft von Ökonomiehöfen, Wein- und Obstbauschulen in wein- und obstreiche Gegenden, Kunstschulen in die mit Kunstschätzen und Museen reich ausgestatteten Städte bringen; immer gilt es die Fachschule dahin zu legen, wo das betreffende Gewerbe, die oder jene künstlerische Thätigkeit besonders lebhaft betrieben wird und reiche Gelegenheit zu unmittelbarer Anschauung sich darbietet. Nur für die allenthalben ziemlich gleichmäßig vertretenen gewerblichen Betriebe wird man selbst in kleineren Städten wenigstens niedere Fachschulen, die dann zugleich als allgemeine Fortbildungsschulen gelten können, einrichten.

17. Disziplin und Disziplinarmittel. Wir dürfen voraussetzen, daß in wohl organisierten Fachschulen, deren Lehrer allen oben berührten Anforderungen genügen, deren Leiter und Inspektoren ihren Obliegenheiten völlig gewachsen sind und in aller Gewissenhaftigkeit sich hingeben, die Disziplin sich ganz von selbst macht und kaum erhebliche Schwierigkeiten bereiten wird. Ein Hauptmittel fortdauernd guten Verhaltens erwachsener Schüler ist einesteils deren Liebe zu den ihnen dargebotenen Lehrfächern, ferner der in ihnen frei erwachsende Respekt vor der Tüchtigkeit ihrer Lehrer, sodann aber auch ein möglichst häufiger ungezwungener Verkehr zwischen Lehrerkollegium und der Schülergemeinde. Dieser letztere vermag namentlich jene gefährliche Isolierung, jenen Sonder- und Korpsgeist der Schüler zu ersticken, der so häufig zu geheimer wie offener Opposition gegen Zucht und Ordnung führt und allerlei unsittliche Verhältnisse zwischen Lehrer und Schüler mit sich bringt. Wenn trotz der eine völlig normale Disziplin bedingenden Beschaffenheit der Fachschule dennoch empfindliche Verletzungen eines unerläßlichen gesetzlichen Verhaltens vorkommen, hat man seitens des Lehrerkollegiums und der Schulverwaltung zunächst Verwarnungen anzuwenden, dann aber, statt mit allerlei anderen Strafmitteln vorzugehen, zur Ausschließung der trotzig und mutwillig sich gegen die Schulordnung Auflehnenden aus der Schulgemeinde zu schreiten. Die Zulassung zum Besuche der Fachschule soll als eine Wohlthat empfunden werden, die nur auf die Dauer genießt, wer sich freiwillig und freudig in ihre unentbehrlichen Ordnungen fügt.

18. Unterrichts-Menge und Zeit. Beides kommt bei der Fachschule namentlich dann in Betracht, wenn deren Schüler zugleich als Lehrlinge an einen Gewerbebetrieb oder an ein kaufmännisches Geschäft gebunden sind. Denn in diesem Falle stellen sich so leicht jene Kollisionen zwischen dem Interesse des Lehrherrn und den Ansprüchen der Fachschule ein, bei denen namentlich auch die Menge und Zeit des Unterrichts in Frage kommen. Ganz anders natürlich, wo die Fachschule den Schüler völlig und allein beanspruchen darf, wo ihr dieser sozusagen ausschließlich angehört. Übrigens kann die Unterrichtsmenge sowohl den Umfang, die Vielheit und Vielartigkeit der Lehrfächer, wie die Zahl der festgesetzten Lehrstunden betreffen. Und wiederum wird beides nach der gesamten Dauer der Kurse — ob zwei- oder dreijährig — sich zu richten haben. Was an Lehrgegenständen in eine Fachschule je nach ihrer Stufe und ihrem Hauptfache nach zu bringen sei, davon ist in Früherem (s. z. B. 6 u. 7) die Rede gewesen. Die Menge der Unterrichtsfächer

in gewissen Schranken zu halten, gebieten die Regeln einer vernünftigen Didaktik; was tüchtig und gründlich gelernt werden soll, muß häufig im Unterricht auftreten und möglichst fleißig geübt werden; dies aber verträgt sich eben nur mit einer mäßig großen Anzahl neben einander zu betreibender Fächer. — Die Unterrichtszeit wird in der Fachschule nach deren speziellen Aufgaben und Einrichtungen zu bestimmen sein. Für die mittlere und höhere Fachschule versteht sich der volle Tagesunterricht von selbst; dagegen wird man für den Besuch der niederen Fachschule, wenn namentlich dieselbe neben der praktischen Lehre hergeht, die mit der betr. Hauptarbeits- und Geschäftszeit am wenigsten kollidierenden Tagesstunden festsetzen. Offenbar wird der Erfolg des Unterrichts in hohem Grade beeinträchtigt und wird der Besuch der Fachschule für den Schüler überhaupt lästig, wenn entweder sehr frühe Morgen- oder späte Abendstunden gewählt werden. Der jeder reichlicheren Erholungszeit beraubte junge Mann wird mit nur halber Kraft und daher ohne rechte Lust dem Unterricht beiwohnen und nur geringe Erfolge werden nicht ausbleiben. Für einen Sonntagsunterricht vermögen wir uns lediglich für die Wintermonate zu entscheiden, aber auch da nur für die späteren Vormittagsstunden; wollte man die Sonntagabende den Zwecken allgemeiner humaner Bildung in Form z. B. von geschichtlichen Vorträgen oder gemeinsamer Lektüre guter Schriften oder von Mitteilungen aus dem geographisch-naturwissenschaftlichen Gebiet oder von Übungen in Musik und mündlicher Rede — das alles in einer ungezwungenen, mehr geselligen Weise — widmen, so würde uns dies als eine äußerst glückliche Ergänzung der ernsteren Hauptarbeit der Fachschulen erscheinen. Aber schon aus hygienischen und moralischen Gründen müssen wir namentlich während der dazu einladenden Jahreszeiten den jungen Gewerbsleuten ihre Sonntage zu längerem Verweilen in freier Natur (oder zur Pflege gewisser Lieblingsbeschäftigungen, vielleicht mit Musik oder einem guten Buche oder zur Korrespondenz mit Eltern, Freunden und Verwandten) überlassen. Je mechanischer die dem jungen Manne im großen Ganzen zufallenden Arbeiten sind, desto notwendiger ist ein Gegengewicht in Form erhebender und veredelnder Beschäftigungen in den Stunden der Muße. Die vielfach erwogene Kollision zwischen den Zeiten des Fachunterrichts der gewerblichen Jugend und denen des Hauptgottesdienstes ließe sich sehr wohl beseitigen, wenn dieser Gottesdienst auf den späteren Nachmittag während der Wintermonate gelegt würde. Dann blieben die Morgenstunden z. B. für den Zeichenunterricht, der ja übrigens auch an Wochenabenden erteilt werden kann.

19. Gesetzliche Bestimmungen für die Lehrherren hinsichtlich des Besuches der Fachschule seitens ihrer Lehrlinge und sonstigen Gehilfen. Bereits in Nr. 8 der vorstehenden Darlegungen wurde auf die Notwendigkeit des obligatorischen Besuches der Fachschule auch mit Rücksicht auf die Lehrherren hingewiesen. Es gilt dem Eigennutz der Prinzipale, ihrer Neigung zu übermäßiger Ausnutzung der Kräfte ihrer Lehrlinge gesetzlich entgegenzuwirken und auch in dieser Weise die heranwachsende Jugend für edlere, rein menschliche Interessen gegenüber rein banausischen Lebensanschauungen zu gewinnen. Es ist schwer zu begreifen, daß bis heute gerade in so hervorragenden Handelsstädten wie Hamburg noch kaum etwas geschehen ist, um den zahlreichen jungen Handelsbeflissenen einen gesetzlich bestimmten Besuch von öffentlichen Handelsschulen als den kaufmännischen Fachschulen, möglich zu machen. Es liegt hier eine schwere Beeinträchtigung des gesamten Bildungsganges der kaufmännischen Jugend vor, die um so ernster zu nehmen ist, als tausende dieser jungen Leute keinerlei Anhalt an dem Hause ihres Prinzipals haben können.

20. Kombinationen innerhalb der Fachschulen. So wenig wir übermäßig großen Schulgemeinden das Wort reden, weil es da leicht zu einer mechanisierten Massenarbeit kommen kann, so berechtigt erscheint uns eine einheitliche Zusammenfassung von Lehrkräften, Lehrmitteln und allerlei unentbehrlichem Aufwand für Unterrichtszwecke, wenn anders man nur auf diesem Wege Wünschenswertes wenigstens annähernd erreichen kann. Warum nicht eine Unterrichtsstätte zugleich für möglichst viele nutzbar machen, wenn die verfügbaren materiellen Mittel gering, das Bedürfnis nach Fachbildung dagegen ein sehr lebhaftes ist! Wir sahen ja, daß für verschiedene gewerbliche Fächer gewisse gemeinsame Fertigkeiten wie Kenntnisse erforderlich sind; auch läßt sich z. B. der Zeichenunterricht einer größeren Schülerzahl recht wohl erfolgreich erteilen. Man wolle demnach um verschwindender Unterschiede in den Wissensbedürfnissen willen nicht gleich den Anspruch

auf völlig isolierte Fachschulen erheben; es lassen sich in einer größeren Fachschule neben den für alle Schüler gemeinsamen Lektionen eine Reihe gesonderter einrichten, die nur einer bestimmten Abteilung der Schüler dienen sollen. Gemeinsam kann außer den Lehrkräften und den Unterrichtsräumen aber auch so mancher Lehrapparat sein. Das System sog. Bifurkationen läßt sich hier in ähnlicher Weise anwenden, wie bei den Schulen, in denen sich Realschüler und Gymnasiasten zusammenfinden.

21. Verschiedene Mittel zu einer fortschreitenden Entwickelung der Fachschule. Die Hauptbedingung solcher Entwickelung liegt in der sich immer mehr verbreitenden Einsicht in deren Nützlichkeit und glückliche Erfolge. Es muß sich auf Grund genauer statistischer Erhebungen der Nachweis erbringen lassen, daß in Ländern und Städten, in denen gewisse Fachschulen längere Zeit hindurch bestanden, die betreffenden gewerblichen Leistungen offenbar vervollkommnet wurden, daß man hier entschieden Besseres produzierte, als da, wo es an solcher Fachschulbildung gebrach. Will man doch z. B. die Vorzüge französischer Industrie im Vergleich zu derjenigen mancher Nachbarländer aus dem beregten Umstande herleiten. — Ein weiteres Förderungsmittel erblicken wir in dem immer lebhafteren Interesse der Gewerbetreibenden für ihre Fachschulen, also darin, daß sie z. B. selbst dergleichen ins Leben rufen und durch Abgeordnete aus ihrer Mitte verwalten lassen, aber auch in der regen Teilnahme der Gemeinde- und Staatsbehörden an dem Gedeihen der Fachschule, wie sich diese namentlich in der finanziellen Unterstützung derselben, sowie in der Entsendung ihrer Kommissare zu den Prüfungen wie Ausstellungen der betr. Anstalten bezeugen kann. Hoch willkommen sind ferner private Zuwendungen seitens wohlbegüterter Freunde und Förderer des gewerblichen Lebens u. a. im Interesse der Unterstützung sehr dürftiger, aber talentvoller und strebsamer Schüler. Nicht zu übersehen ist auch die Mitwirkung der Tagespresse, um das größere lesende Publikum über die Entwickelung der Fachschule auf dem Laufenden zu erhalten, ihre etwaigen Bedürfnisse zu öffentlichem Ausdruck zu bringen, ihre Leistungen zur Geltung kommen zu lassen.

22. Begründung und Unterhaltung. Beides kann Sache des Staates, der Gemeinde, oder von Innungen, Gewerbevereinen sein; auch als reine Privatstiftung kann eine Fachschule ins Leben treten, in welchem Falle dem Begründer als Fachmann ev. auch die Leitung und Unterhaltung zufallen würde. Wenn wir in Nr. 8 für den obligatorischen Besuch der Fachschule eintraten, so liegt es nahe, dieselbe als ein notwendig zu forderndes Glied innerhalb der Gesamtheit der Unterrichtsanstalten anzusehen. Demnach müßten, sofern weder Innungen, noch Private als Begründer der zu wünschenden Fachschule vorhanden wären, die staatlichen wie die Ortsgemeindebehörden für das Fehlende sorgen. Bei der Gepflogenheit, der staatlichen Leitung und Oberaufsicht das gesamte Unterrichtswesen zu unterstellen, wird man im Interesse des Gedeihens der Fachschule dieselbe auch als Privatunternehmen den höchsten Behörden zur Mitbeaufsichtigung — allerdings auch zur materiellen Unterstützung — anvertrauen. Ist einmal die Fachschule als ein wesentliches Förderungsmittel wie der materiellen so der geistig-sittlichen Wohlfahrt des Volkes und Staates erkannt worden, so haben Staats- wie Stadtbehörden die Pflicht, diese Gattung von Schulen überall da ins Leben zu rufen und mit zu unterhalten, wo eine größere Anzahl von Gewerbe- und Handeltreibenden vorhanden ist. Ob wir die Fortbildungsschule auf dem Lande zugleich als landwirtschaftliche Fachschule einzurichten haben, ist wohl bislang eine offene Frage geblieben. Es würde dem nicht nur nichts im Wege stehen, vielmehr wäre dieser Charakter der ländlichen Fortbildungsschule durchaus im Interesse der fortschreitenden Lösung aller dem Landmann nahe liegenden Aufgaben, namentlich auch nach Seite der Obstbau-, Wiesen- und Waldpflege oder der Bienen- und Geflügelzucht. Da freilich der Landschullehrer als etwaiger ausschließlicher Vertreter des Fortbildungsunterrichts schwerlich von seinem Seminar die entsprechenden landwirtschaftlichen Fachkenntnisse mitbringen wird, so wäre derselbe durch jeweilig berufene Wanderlehrer zu unterstützen. Mit Rücksicht auf den Kostenpunkt und andere Umstände werden immer nur wenig Söhne des kleinen Bauern eine entfernter gelegene Ackerbauschule besuchen können; da müssen schon in volkswirtschaftlichem Interesse den Mitgliedern jeder einigermaßen ansehnlichen Dorfgemeinde Gelegenheit zu nutzbarer Erweiterung ihrer ökonomischen Kenntnisse geboten werden. Immer neue Vorteile und Förderungen der Ausbeutung des Grund und Bodens wie der Viehzucht giebt die Agrikulturwissenschaft dem Praktiker an die Hand: soll

von dem allen dem Bauer nichts zugute kommen!

23. Fachschulen für das weibliche Geschlecht. Je mehr die Zulassung von Frauen zum Ergreifen der verschiedensten bürgerlichen Berufsarten im Interesse ihrer selbständigen Erwerbsfähigkeit gefordert und anerkannt wird, desto näher liegt die Nötigung, auch den Mädchen jede Gelegenheit zu entsprechender Vorbildung für die genannten Zwecke zu bieten. Daher u. a. der Ruf nach weiblichen Gewerbeschulen neben der Forderung von Koch- und Haushaltungsschulen, welche letztere lediglich zur tüchtigen Hausfrau oder Wirtschafterin geschickt machen sollen. Daß man auch auf Heranbildung von Ärztinnen, Lehrerinnen — und zwar in den verschiedensten Fächern — in besonderen Fachschulen bedacht gewesen ist, beweisen die dafür getroffenen Einrichtungen. Es erscheint darum als völlig überflüssig, die Berechtigung von Fachschulen auch für das weibliche Geschlecht des Näheren darzulegen; und was über die besprochene Gattung von Schulen überhaupt gesagt wurde, muß und wird auch für die dem weiblichen Geschlecht gewidmeten gelten. Sehr wohl zeigt sich die mögliche Verbindung verschiedener Fachabteilungen in ein- und derselben weiblichen Gewerbeschule z. B. in einer solchen Anstalt von Hamburg. Es können hier nicht nur alle Hauptarten weiblicher Handarbeiten erlernt, sondern auch die in die Haushaltung, in den Lehr- und Erziehungsberuf, in die kaufmännische Buchführung und Korrespondenz u. s. w. einschlagenden Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden. Daneben bietet Hamburg Spezialfachkurse zur Ausbildung z. B. von Telephonistinnen. Es ist jedenfalls eine erfreuliche Wahrnehmung, daß man gegenwärtig die so vielfach klägliche ökonomische Lage des weiblichen Geschlechts namentlich auch durch energische Fürsorge für weiblichen Fachunterricht zu beseitigen sucht.

24. Statistik. In einer statistischen Übersicht über das gesamte Fachschulwesen, die als ein Teil der gesamten Schulstatistik zu gelten hat, würden folgende Rubriken aufzustellen sein: 1. Die verschiedenen Arten von Fachschulen nach ihrer geographischen Verbreitung und nach der Zeit ihrer Begründung. 2. Die vom Staate oder von der Ortsgemeinde oder von Innungen und Privatvereinen gegründeten und unterhaltenen Fachschulen mit Angabe des jährlichen Aufwandes für sämtliche Hauptbedürfnisse derselben und zwar unter Beifügung der die Beiträge Liefernden. 3. Die Art der Lehrfächer und die wöchentliche Stundenzahl für das einzelne Fach. 4. Die Unterrichtszeiten. 5. Die Zahl der Lehrer und Schüler. 6. Die Räumlichkeiten: ob selbsteigene oder mietweise überlassene. Alle diese Angaben wären in Parallele zu stellen, so daß ein rascher Überblick über den Stand und die besonderen Einrichtungen der Fachschulen an verschiedenen Orten gewonnen werden könnte. Man hat derartige das Schulwesen betreffende Angaben von den Jahresberichten der staatlichen statistischen Bureaus zu erwarten; in dem Handwörterbuch der Staatswissenschaften, herausgegeben von Conrad, Elster, Lexis und Löning, Jena, Verlag von G. Fischer, 3. Bd. S. 1088 findet sich in dem Artikel „gewerblicher Unterricht" eine größere Anzahl der von uns bezeichneten statistischen Angaben, auf die hiermit verwiesen sein mag.

Litteratur: Das am Schluß der voraufgehenden Darlegungen angeführte Wörterbuch. — Schmid, Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. 2. Aufl. 2. Bd.: Artikel „Fortbildungs- und Gewerbeschulen" (S. 482 u. 1045). — Handwörterbuch der Volkswirtschaftslehre, bearbeitet von H. Reutzsch, s. Artikel: Schule und darin Fachschule (S. 748 ff.) von dem Verf. dieses. — Werke über Unterrichts- und Erziehungsgeschichte z. B. von Schmidt, 2. Aufl. 4. Bd. S. 166—182 (Fortbildungs- und Berufsschulen). — Werke über Erziehungs- und Unterrichtslehre. — Karmarsch, Über technische Lehranstalten in seiner Geschichte der Technologie. — Lorenz v. Stein, Über Berufsbildungswesen in seiner Verwaltungslehre, 5. Teil. — Centralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in Österreich. — Zeitschrift für den gewerbl. Unterricht in Preußen. — Zeitschrift des Vereins deutscher Ingenieure, Berlin. S. Jahrgänge 1864, 65, 76, 87—90. — Verzeichnis der techn. Hochschulen, Kunstakademien, Bergakademien und gewerbliche Schulen des deutschen Reiches, Österreich-Ungarns und der Schweiz. Berlin. — Nebenius, Über technische Lehranstalten. — v. Steinbeis, Die Elemente der Gewerbebeförderung. — A. Sachse, Gewerbl. Unterrichtswesen in v. Stengels Wörterbuch des deutschen Verwaltungsrechts. — E. Wilda, Wahrnehmungen und Gedanken über technisch-gewerbl. Schulwesen. — H. Grothe, Die techn. Fachschulen in Europa und Amerika. — P. Bartholdy, Gewerbl. Ausbildung durch Schule und Werkstatt. — Jürgen Bona Meyer, Die Fortbildungsschule in unserer Zeit. — Nagel, Die gewerbl. Fortbildungsschulen Deutschlands. — C. Schröder, Hervorragende Förderungsstätten des deutschen Handwerks. — Höll, Die gewerbl. Fortbildungsschulen und verwandten Anstalten in Deutschland, Belgien und der Schweiz. — Rücklin, Die Volksgewerbeschule. — G. Schmoller, Ein Wort über den neuen Organisationsplan für die preuß. Provinzialgewerbeschulen im Jahrb. für Stat. 1870. — Geisenheimer, Die preuß. Fachschulen. — Pfuhl, Die Fach- und Gewerbeschulen Preußens. — G. Schmoller, Das untere und mittlere gewerbl.

Schulwesen in Preußen im Jahrb. für. Ges. u. Verw. V, S. 125 ff. Denkschrift über die Entwickelung der Fortbildungsschulen und der gewerbl. Fachschulen in Preußen, soweit dieselben z. Min. f. Handel und Gewerbe gehören. — Horvath, Das bayer. techn. Unterrichtswesen. — Genauck, Die gewerbl. Erziehung in Württemberg, Bayern und Baden. — Biedermann, Die techn. Bildung im Kaisertum Österreich. — v. Dumreicher, Die Pflege des gewerbl. Fortbildungs- und Mittelschulwesens durch den österr. Staat. — H. Bendel, Zur Frage der gewerbl. Erziehung in der Schweiz. — A. Furrer, Volkswirtschaftslexikon der Schweiz, Bd. I: gewerbl. Bildungswesen. — K. Bucher, Lehrlingsfrage und gewerbl. Bildung in Frankreich. — v. Dumreicher, Über den franz. Nationalwohlstand als Werk der Erziehung. — M. Weigert, Die Volksschule und der gewerbl. Unterricht in Frankreich. — H. Grothe, Fachschulen und Unterrichtsanstalten für Textilindustrie. — K. Möllinger, Die Baugewerkschule als Lehranstalt zur Ausbildung von Bauhandwerksmeistern. — A. Lasche, Das kaufmännische Bildungswesen in der Schweiz. — Harry Schmidt, Das kaufmännische Fortbildungswesen Deutschlands. — A. Ilg, Die kunstgewerbl. Fachschulen des k. k. (österr.) Handelsmin. — B. Bucher, Über kunstgewerbl. Fachbildung in den preuß. Jahrb. Bd. 41. — Wertvolle statistische Materialien über die Schulen in den verschiedenen Staaten enthalten außer den vorgenannten statistische Werke wie die von Kolb, Brachelli, Frantz, Czörnig, Schmidt, ferner volkswirtschaftliche Werke z. B. von Roscher, Schulze, Rau (der sich besonders auch über Armen- und Fachschulen verbreitet, s. dessen Lehrbuch der polit. Ökonomie, 2. Bd. 2. Abt. 5. Aufl. S. 128 ff.). — Nöggerath, Die Anstalten zur Beförderung der Gewerbetreibenden in Deutschland. — Steffenhagen, Die modernen Berufsschulen. — C. Köristka, Der höhere polytechnische Unterricht in Deutschland, der Schweiz, Frankreich, Belgien und England. — K. Preusker, Anstalten und Einrichtungen zur gewerbl. sowie allgemeinen Fortbildung des Bürgerstandes. — v. Wessenberg, Über die Bildung der gewerbetreibenden Volksklassen. — Brougham, Praktische Bemerkungen über die Ausbildung der gewerbetreibenden Klassen. — Klöden, Über Fortbildung der Gewerbetreibenden, Progr. Der Gewerbeschule in Berlin, 1827. — T. Franke u. J. A. Schubert, Die polytechnische Schule als Grundlage aller techn. Fachschulen Sachsens. — R. v. Mohl, Die Polizei-Wissenschaft 1. Bd. 3. Aufl. S. 551: über Gewerbeschulen. — W. Rein, Über dänische Volkshochschulen Gegenwart 1895, 13. — Dazu kommen die in den verschiedenen Staaten erscheinenden Berichte der Gewerbe- und Handelskammern sowie die Programme der betr. Fachschulen, in denen sich außer statistischen Nachrichten auch vielfach theoretische Betrachtungen über deren Aufgaben, noch vorhandene Mängel und daran sich knüpfende Verbesserungsvorschläge finden.

Jena. H. Keferstein.

Fachschulen, mittlere

Den Bedürfnissen der Technik dienen niedere Fachschulen, mittlere Fachschulen und technische Hochschulen. Die erstgenannten ziehen die Werkmeister, gewissermaßen die Unteroffiziere des Arbeiterheeres heran, die folgenden, die Techniker mittleren Ranges, die man mit den Offizieren bis zum Hauptmann hinauf vergleichen könnte, die letztgenannten endlich bilden die den höchsten Anforderungen genügenden Ingenieure aus, die etwa den Stabsoffizieren entsprechen.

Die niedere Fachschule setzt nur Volksschulkenntnisse und vorangegangene praktische Thätigkeit voraus.

Die mittlere beansprucht den Besitz einer allgemeinen Bildung, wie sie auf den sechs unteren Klassen der höheren Lehranstalten erworben wird, d. h. die sog. Abschlußprüfung (Versetzung nach Obersekunda) der Vollanstalt oder die Entlassungsprüfung der Nicht-Vollanstalt, z. B. der Realschule muß bestanden und das einjährige Dienstrecht erworben sein. Praktische Vorbildung ist erwünscht.

Die Hochschule endlich beansprucht, daß der eintretende Studierende Abiturient einer Vollanstalt sei. Allerdings bestehen vorläufig noch sog. Übergangsbestimmungen und ein blühendes Hospitantenwesen. Für künftige Techniker im Staatsdienste wird mindestens einjährige Vorpraxis verlangt.

Mit den Eintrittsbedingungen hängt die Art des Unterrichts zusammen. Die niedere Fachschule, deren Kursus im allgemeinen zweijährig ist, verfährt ganz elementar, sie hat sogar eine Art Fortbildungsunterricht in der Muttersprache, im praktischen Rechnen u. s. w. nötig. Die technischen Dinge werden mehr beschreibend, experimentell und zeichnend, aber nicht eigentlich theoretisch behandelt. Formeln werden bisweilen nur als Vorschriften ohne Beweis gegeben.

Die mittlere Fachschule, die in der Regel ebenfalls zweijährige Lehrdauer hat, darf das allgemein bildende Element ganz beiseite lassen. Da die Kenntnis der Logarithmen und der Hauptsätze der Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie, der Gleichungen bis zum zweiten Grade u. dergl. schon vorliegt, so kann ein theoretischer Unterricht von Anfang an beginnen. Höhere Rechnungsarten sind aber ausgeschlossen, wodurch die Behandlung gewisser Probleme ebenfalls ausgeschlossen oder auf Annäherungsberechnungen beschränkt wird. Jede Formel muß bewiesen werden.

Die Hochschule endlich wendet die höheren Rechnungsarten an und verfolgt die Theorien der Technik bis in ihre Feinheiten.

Während die niederen Fachschulen und die technischen Hochschulen allen möglichen Bedürfnissen dienen, haben wir mittlere Fachschulen nur für die Gebiete der mechanischen und chemischen Technik, des Hüttenwesens und neuerdings auch der Textil-Industrie.

Seit den Landtagsverhandlungen von 1878/79 besitzt Preußen fünf anerkannte mittlere Fachschulen zu Aachen, Barmen, Breslau, Gleiwitz und Hagen. In Barmen und Hagen handelt es sich nur um Maschinentechnik unter Berücksichtigung der Hüttentechnik, an den übrigen Anstalten auch um chemische Technik, in Gleiwitz z. B. um eine förmliche Abteilung für Hüttenwesen. Die Hagener Fachschulabteilung mit 136 Schülern und 41 Abiturienten hat sich bisher am stärksten entwickelt.

Die Ordnung der Entlassungsprüfung datiert vom 17. Oktober 1883. Da die Anstalten vorläufig noch unter dem Kultusministerium stehen, so ist der Vorsitzende bei der Prüfung der betreffende Departements-Schulrat, außerdem wirkt dabei ein besonderer technischer Kommissar des Ministeriums, sei es ein Professor einer technischen Hochschule oder ein sog. Gewerberat.

Mit dem Bestehen der Prüfung sind einige staatliche Berechtigungen verbunden (obwohl das Hauptziel die Vorbereitung für die Privat-Praxis ist):

1. Der erfolgreiche Besuch der unteren Fachklasse in Verbindung mit dem Reifezeugnis einer höheren Lehranstalt mit 6jährigem Kursus oder dem Zeugnis über bestandene „Abschlußprüfung" genügt für die Zulassung zur Prüfung als öffentlicher Landmesser und als Markscheider.

2. Das Reifezeugnis der Fachschule in Verbindung mit einem der vorhergenannten Zeugnisse berechtigt zu folgenden Karrieren:

a) Staats-Eisenbahn-Verwaltung (Prüfungsordnung vom 30. April 1887): Werkstättenvorsteher, technische Betriebssekretäre, technische Eisenbahnsekretäre.

b) Verwaltung der indirekten Steuern: Eintritt in das Supernumerariat.

c) Reichsmarine (Ministerielle Verfügungen vom 15. Januar 1889 und 19. Januar 1891): Konstruktionssekretäre, Werkstättenvorsteher, Maschinen-Ingenieure (bei vorzüglicher praktischer Befähigung bis zur Stellung der Stabsingenieure mit Majorsrang).

Die genannten Anstalten sind aus den früheren Provinzial-Gewerbeschulen hervorgegangen und mit Realschulen verbunden oder an Ober-Realschulen angelehnt. Ihre Abtrennung von den allgemein bildenden Anstalten und ihre Überweisung an das Handelsministerium wird geplant.

In neuester Zeit ist in Dortmund eine unter dem Handelsministerium stehende mittlere Fachschule für Maschinenbauer in Verbindung mit einer Werkmeisterschule gegründet worden. Eine ähnliche Einrichtung besteht in Köln, jedoch bisher rein städtisch und nicht in entsprechend scharfer Trennung beider Abteilungen.

Die Denkschrift über die Entwickelung der gewerblichen Fachschulen und Fortbildungsschulen in Preußen während der Jahre 1879 bis 1890, verfaßt von dem Geh. Ober-Regierungsrat Lüders im Handelsministerium, streift die mittleren Fachschulen nur auf Seite 66 bis 77 und legt den Hauptwert auf die niederen Fachschulen. Das Bedürfnis mittlerer Fachschulen auf baugewerblichem Gebiete wird dort nicht anerkannt, so daß in Preußen der von der Dorfschule kommende Maurer oder Zimmermann mit dem Gymnasial-Sekundaner auf der gegenwärtigen Baugewerbschule denselben Unterricht erhält, ein Übelstand, den jeder Kenner des Lehrfachs anerkennen wird, und in dem hauptsächlich der Grund dazu liegt, daß zahlreiche gebildete junge Leute den nichtpreußischen Techniken zuströmen. Homogenes Schülermaterial ist auf den Baugewerkschulen nur möglich, wenn mittlere Anstalten solcher Art geschaffen werden.

Der Verein deutscher Ingenieure, der über 10000 Mitglieder zählt und dessen Stimme doch wohl Beachtung verdient, hat im Jahre 1889 auf der Hauptversammlung zu Karlsruhe seine Zustimmung zu einer Denkschrift seiner Schul-Kommission gegeben, die den Ministerien der deutschen Staaten eingereicht worden ist. In dieser Denkschrift werden gut organisierte mittlere Fachschulen als eine unabweisbare Notwendigkeit hingestellt, ihre soziale Wichtigkeit, die darin beruht, daß wir durch Heranbildung von Leitern mittlerer Betriebe den gewerblichen Mittelstand erhalten müssen, wird betont, und ein fertiger Lehrplan wird gegeben. Der oben angegebene Grad von Allgemeinbildung wird als Eintrittsbedingung festgehalten. Wenn außerdem zweijährige Vorpraxis verlangt wird, so kann dies nicht schematisch durchgeführt werden, da solche Schulen auch von künftigen kaufmännischen Leitern der

Betriebe besucht werden. Auch würde ein Teil der Berechtigungen durch diese Forderung unhaltbar werden.

Von den nichtpreußischen mittleren Fachschulen steht die höhere Abteilung der Chemnitzer Technischen Staatslehranstalten, die dreijährigen Kursus hat, obenan. Auch die höheren Abteilungen der K. K. Staatsgewerbeschulen Österreichs können hierher gerechnet werden. Bei beiden sind aber die Eintrittsbedingungen nicht so streng, wie in Preußen.

Das mittlere Fachschulwesen hat eine große Zukunft zu erwarten, wird sich aber aus finanziellen Gründen nur langsam Bahn brechen. Auch in Elsaß-Lothringen hat man bereits Versuche in dieser Richtung gemacht, und zwar in Straßburg und Mülhausen.

Die Verbindung einzelner Realschulen mit Handelsklassen, wie man sie in Köln und Flensburg versucht hat, gehört ebenfalls hierher.

Bezüglich der Litteratur sind die Jahresberichte, die man von jeder Anstalt unentgeltlich erhält, am leichtesten zugänglich. Vieles ist in Zeitschriften, Sitzungsberichten des Landtags u. s. w. vergraben.

Litteratur: Das Technische Unterrichtswesen in Preußen. Sammlung amtlicher Aktenstücke des Handelsministeriums, sowie der bezüglichen Berichte und Verhandlungen des Landtags aus 1878/79. Berlin, bei Oswald Seehagen. 1879. — Denkschriften über die Entwickelung der gewerblichen Fachschulen und der Fortbildungsschulen in Preußen während der Jahre 1879 bis 1880. Verfaßt von K. Lüders, Geh. Ober-Regierungsrat und vortragender Rat im Ministerium für Handel und Gewerbe. Berlin, bei Carl Heymann. — Errichtet lateinlose Schulen! Von Dr. G. Holzmüller, (Deutsche und Streitfragen) Berlin bei Carl Habel, 1886. (Kapitel III handelt über die mittleren Fachschulen.) — Der Kampf um die Schulreform. Von Dr. G. Holzmüller. Hagen i. W., bei C. Stracke, 1890, 2. Auflage. (§ 8: Reformbestrebungen der Ingenieur-Vereine.) — Eine Reihe anderer Schriften handelt von der sog. reorganisierten Gewerbeschule Rottebohmschen Systems, die aber seit 1879 in Preußen aufgegeben worden ist. Vergl. auch den Art. Gewerbeschulen.

Hagen i. W. G. Holzmüller.

Fähigkeiten

s. Begabung

Fahrige Köpfe

Begriffserklärung, Ursachen, Behandlung. Ein fahriger Kopf ist ein unstät umherfahrender Mensch, ohne Ausdauer an einem Ort oder bei einer Sache. Goethe sagt von einem solchen (21, 106): „Er ist etwas fahrig in seinen Äußerungen und unstät in seinem Betragen." Die deutsche Sprache ist reich an charakteristischen Namen und Bezeichnungen für solche Leute. Manche giebt's, bei welchen das Unstäte mehr Sache der äußeren Bewegung und Beweglichkeit ist, während sie innerlich doch gesammelt und konzentriert sind. Oft aber entspricht die äußere Unruhe der Beweglichkeit der Seele, die dann einer von Stürmen und Wirbelwinden bewegten unruhigen See gleicht. Diese Unruhe hat die verschiedensten Ursachen. Ist sie angeboren, Äußerung des Temperaments und der organischen Anlage, so ist sie selten krankhaft gesteigert und kann durch Erziehung und Umgebung leicht gemäßigt werden. Ist sie aber erworben, durch seelische oder körperliche Verletzungen herbeigeführt, so ist die Behandlung schwierig und es entsteht leicht eine neuro- oder psychopathische Belastung. Die ärztliche Behandlung ist in diesem Fall so wichtig wie die pädagogische.

Ziller berührt diesen Kinderfehler in seiner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht", § 19 (Vielseitigkeit und Persönlichkeit); er sagt dort Seite 464: „Bei allen zusammengesetzten äußeren Thätigkeiten muß sich die Konzentration des Geistes vorzüglich darin zeigen, daß die verschiedenen Reihen, aus denen sie zusammengesetzt sind, im voraus überschaut werden, und die untergeordneten Nebenreihen sich gehörig einordnen in das Ablaufen der Hauptreihe. Der Zusammenhang der Hauptreihe darf durch die Entwickelung der Nebenreihen nicht gestört werden, und die später folgenden Nebenreihen müssen warten gelernt haben, bis die früheren zum Ablauf gekommen sind. Sonst geht auch die Thätigkeit nicht zweckmäßig von statten, und so geschieht es häufig bei fahrigen Köpfen. Sie haben nicht so viel Überblick über das Ganze ihrer Thätigkeit, um zu wissen, wie eines in das andere eingreift, und vermögen nicht in richtiger Folge das eine nach dem andern zu thun. Dadurch verderben sie aber den Erfolg ihrer Thätigkeit."

Cannstatt. G. Közle.

Fallsucht

s. Epilepsie

Falk und Falksches Institut in Weimar

1. Falks Leben und Dichten. 2. Falk als Denker und Christ. 3. Als Pädagog. 4. Als Begründer der inneren Mission — das Falksche Institut.

1. Falks Leben und Dichten. Am 28. Oktober 1768 wurde Johannes Daniel Falk in der freien Reichsstadt Danzig als 2. Kind nicht armer und nicht reicher Eltern geboren. Sein Vater war Perückenmacher und Armenvorsteher der reformierten Gemeinde; die Mutter Constantia, eine feurige gottesfürchtige Frau, die noch weiteren 5 Kindern das Leben gab, war aus Genf eingewandert. Zehn Jahre alt mußte der kleine Johannes der Schule Valet sagen und wurde in den Schraubstock des väterlichen Handwerks gespannt, zu dem er nicht die Spur von Neigung hatte. Aufrichtige, aber allzu weltflüchtige Frömmigkeit beherrschte das elterliche Haus. Der Knabe, dessen Seele von Verlangen nach geistiger Nahrung brannte, konnte deren nicht anders als heimlich habhaft werden, da alle weltlichen Bücher als vom Teufel daheim verpönt waren. So trug er jeden ersparten Groschen in die Leihbibliothek und las seine Lieblingsdichter Wieland, Bürger und Goethe, um nicht entdeckt zu werden, oft nur beim Schein der Straßenlaternen. Entschiedener Hang zum Naturleben und zur stillen Abgeschiedenheit trat früh an dem Knaben hervor; letztere so stark, daß es bisweilen an Lebensüberdruß bei dem erst Elfjährigen grenzte. Schuld daran war das geisttötende ewige Einerlei der väterlichen Werkstatt, das den feurigen Knaben fast zu Tode langweilte. Der Zwang lastete fürchterlich auf ihm. Die Ufer der Ostsee und der Weichsel waren noch sein Trost. Die rauschenden Wellen weckten das Dichten seiner Seele. Mit ihnen hielt er stumme Zwiesprache, und oft wandelte ihn, der die Zugvögel um ihre freien Schwingen neidete, die Lust an, auf und davon in die weite Welt zu gehen. Nur die innige Herzensfrömmigkeit, dieser Grundzug seines Charakters, hielt ihn ab vom einmal schon fest geplanten und eingeleiteten Fluchtversuch. Bald darauf wollte es das gütige Geschick, daß Johannes die Aufmerksamkeit und Gunst eines englischen Lehrers und durch diesen vom Vater die Erlaubnis gewann, an dem englischen Unterricht, den jener Lehrer Patriziersöhnen erteilte, teilnehmen zu dürfen. Spielend lernte er neben dem täglichen Handwerk, in das er noch so lange gebunden blieb, bis sein Lehrer, überrascht von der Begabung und dem dichterischen Talent des Jünglings, ihn dem ersten Pastor Danzigs empfahl. Dieser wirkte es endlich bei dem strengen Vater aus, daß Johannes trotz der vernachlässigten Vorbildung doch noch dem Studium entgegenstrebe. Durch Geduld und eisernen Fleiß gelang es ihm auch, alle Schwierigkeiten, deren schlimmste für ihn die eigene Armut und der Hochmutsdünkel seiner vornehmeren Kameraden waren, zu überwinden.

Im Jahre 1791 bezog er die Universität zu Halle, wozu ihm die edeln Väter der Stadt die nötigen Stipendien bewilligten.

Bedeutungsvoll für sein späteres Leben wurde das Abschiedswort seines besonderen Gönners: „Du bleibst unser Schuldner. Wenn einst arme Kinder an deine Thüre klopfen sollten, so denke, wir sind es, die alten Ratsherren von Danzig, und weise sie nicht ab.“ — Das Falksche Institut ward die schöne Frucht dieses Samenkorns. — In Halle waren es die humanistischen Studien, die, insonderheit vertreten durch den geistvollen Altertumsforscher und Interpreten des Homer Friedr. Aug. Wolf, das ganze Interesse des für Kunst und Dichtung reichbegabten Jünglings auf sich zogen. Der Theologie, für die Falk bestimmt war, die aber ein Friedrich Wilhelm II von Preußen damals in strengstes Lehrgesetz eingeschnallt hatte, vermochte er keinen Geschmack abzugewinnen. Kein Wunder, da er feurig nach Wahrheit strebte, aber auch das für wahr Erkannte ungehindert auszusprechen gewohnt war. Das Studium ging zu Ende, in Danzig erwartete man die Rückkehr eines Kandidaten der Theologie, doch Falk blieb zunächst, weil er das nicht war, was man erwartete, als Privatgelehrter in Halle. Die Kantische Philosophie nahm ihn jetzt in Beschlag und zwar nach der Seite ihrer moralistischen Weltbetrachtung. Vom kategorischen Imperativ aus blickte nun der junge Dichter und Gelehrte in die Welt und fand, daß sie nichts weniger als dem göttlichen „Du sollst“ entsprechend sich darstelle. Das erweckte ihn zum glühenden, ingrimmigen Satiriker. Ein heiliger Zorn diktierte ihm seine Dichtungen: die Gebete, die Helden, die Eitelkeit der menschlichen Wünsche, den Dekalog, die Schuhus in die Feder. Darin deckte er, unbekümmert um die eigene Sicherheit, alle Mißbräuche auf, die sein scharfes Auge sah. Schnell wurde er so bekannt, und die Anklang findenden Dichtungen

verhalfen ihn zu einer bescheidenen Existenz. Die Theologie wurde nun ganz aufgegeben und der Dichtung allein gelebt. Die Dichterstadt aber war Weimar. Dort thronte ein Goethe; ein Wieland, Werder und Schiller befruchteten von hier aus mit ihren Geistesströmen die Welt. Dorthin zog es Falk, und als er in Karoline Rosenfeld, der 17jährigen anmutigen Tochter einer hallischen Obereinnehmerswitwe, ein treues Weib gefunden, siedelte er 1797 nach Weimar über. Wieland wurde sein inniger Freund. Durch arbeitsames, äußerst mäßiges Leben befestigte sich seine schwankende Gesundheit allmählich. Ein überaus produktives geistiges Schaffen begann. Aber so reich auch Falks dichterische Produktivität war, heute sind seine Satiren als Zeitgedichte nur noch von litterarischem und historischem Werte, und auch seine sonstige Dichtung ist bei allen wahrhaften Perlen lyrischen Empfindens, edler Begeisterung und tiefen, reichen Denkens, die sich darin finden, doch nicht derartig, daß sie sich neben den klassischen Produkten jener Tage als bleibendes Gemeingut der Volksseele hätte erhalten können. So gewiß Falk stets einen Ehrenplatz unter den Schriftstellern unseres Volkes sich bewahren wird, soviel Genuß und innere Lebensbereicherung auch seine Dichtungen jedem Leser zuführen, die schnelllebige Zeit hat seinen Namen fast vergessen, vom „Dichter“ Falk kennt man heute kaum mehr, als die zwei schönen Lieder: „O du fröhliche, o du selige, gnadenbringende Weihnachtszeit“ und „Nach dem Sturme fahren wir.“

Es ist hier nicht der Raum, eingehend auf den Dichter zu sprechen zu kommen. Einige Bemerkungen mögen hinreichen, seinen Entwickelungsgang und Charakter als Schriftsteller zu beleuchten.

Aus der jugendlich-trotzigen Satire, mit der sein Dichten anhub, wuchs er bald heraus. Statt die Welt mit heiligem Eifer, mit Spott und Bitterkeit zu befehden, suchte er sie an der Hand tiefschauender Geister, eines Shakespeare, Lessing, Goethe, Schiller, in ihrem ganzen Umfang, wie sie in Natur, Geschichte, Kunst sich auslebt, zu erfassen, zu verstehen. Dadurch wird aus dem Satiriker ein Kritiker und Philosoph, und Natur- und Charakterstudien werden schon jetzt, als ahnte er seines Lebens Bestimmung, seine Lieblingsbeschäftigung. Sein größtes und hervorragendstes dramatisches Gedicht „Prometheus“ (1803) stellt schon diesen Wendepunkt in seiner Dichtung und Weltauffassung dar. Mit Recht macht seine Tochter und nachmalige treffliche Biographin Rosalie darauf aufmerksam, wie aus diesem Gedicht mit seinen lebensvollen Schilderungen der auf den Schiffswerften Danzigs aufgewachsene Johannes herausschaut mit seinem trotzigen Kraftgefühl gegenüber den rohen Naturkräften, seinem frischen Sinn für die Erscheinungen der Welt, seiner Freude an allem rüstigen Schaffen und Thun der Menschen, zugleich aber mit seiner liebenden Vertiefung in die Natur und ihre Erscheinungen, worin, je länger je mehr, Goethe ihm sein herzlich befreundeter geistiger Wegweiser ward.

Wenn übrigens ein weimarscher Witzbold auf den in Kleidung und Angewohnheiten originalen Falk, weil er sich stets beim Hinausgehen aus heißen Lokalen den Mund mit dem Schnupftuch zuhielt, den Spottvers machte:

„Er weiß sehr wohl, was ihm gesund,
Drum stopft er selber sich den Mund“

so steckt ein gut Teil Wahrheit in dem Witz. Es wäre bei Falk manchmal weniger mehr. Die Produktivität seines Geistes wird nicht ganz durch sichtende Klarheit in Schule genommen. Daher neben einer gewissen, hier und da auftretenden Fahrigkeit vor allem Wiederholungen in seinen poetischen, wie prosaischen Werken oft störend wirken. Dabei aber ist ihm eine seltene Glut und packende Bildersprache, eine Gabe drastisch-lebendiger Pointierung und Hinsetzung des Gedankens und eine so tiefe, Gemüt und Geist gleichmäßig befriedigende Behandlung der bewegenden religiös-sittlichen und philosophischen Lebensfragen eigen, daß man obige Mängel dem Übereifrigen und immer das Beste Wollenden gern übersieht. Wenn aber Falk dies für alles Gute, Wahre, Schöne glühende Herz in sich trug, das ehemals dafür in den grimmigen Satiren aufloderte, so kann es nicht wunder nehmen, daß die Jahre 1806 und 1813—1815 von gewaltigstem Einfluß auf ihn sein mußten.

Im Feuer der Ereignisse dieser Jahre wurde Johannes Falk umgeschmiedet oder besser geläutert zu dem, was seines Lebens Bestimmung war. Wir sagen geläutert, weil Falks Entwickelungsgang sich auf allen Punkten als ein in innerer Notwendigkeit gleichmäßig fortschreitender Prozeß darstellt. Allmählich lösen sich die Kräfte seiner Individualität aus unter dem Hebel der äußeren Ereignisse, und sein ganzes Wesen vervollkommnet sich geradezu vollendet zum Bilde dessen, was er sein sollte.

Darum ist dieses Leben auch, wie selten eines, wert, festgehalten zu werden im Gedächtnis des deutschen und vor allem des Thüringer Volkes, welches ihm unendlich viel zu danken hat. Je furchtbarer das Leid, die Not, die Schmach der Jahre 1806--1813, um so tiefer und reicher entfaltet sich Falks ganzer Charakter. Glühender Patriotismus führt jetzt seine Feder. Seine Zeitschrift „Elysium und Tartarus", sonst nur mehr der Kunst und Wissenschaft gewidmet, bringt jetzt patriotische, ja prophetische Gedichte und Aufsätze, aus denen es wie Fichtescher Geist und Charakter weht. Auch Palms tragisches Ende schließt ihm nicht den Mund, selbst dann nicht, als bereits die Franzosen von Jena her sich auf Weimar zuwälzten. Alle hielten Falk schon für verloren. Die Regierung selbst legte ihm Schweigen auf. Man riet zur Flucht. Er blieb und schützte durch seinen besonnenen Mut nicht nur Weib und Kinder und das Haus, wo er zur Miete wohnte, vor ärgster Plünderung, sondern machte sich um das ganze weimarische Land, ja um ganz Thüringen dadurch hochverdient, daß er den Dolmetscher zuächst für den französischen Platzkommandanten von Weimar und dann für den General-Intendanten Monsieur Villain machte, der zu Naumburg mit der Vollmacht eines Vicekönigs sämtliche thüringische Staaten verwaltete. In dieser schwierigen Stellung erwarb sich Falk die volle Liebe und den wärmsten Dank seiner leidenden Landsleute. Karl August ernannte ihn in Anerkennung seiner Verdienste zum Legationsrate mit einem kleinen Jahresgehalt und verwandte ihn, der alle, auch die glänzendsten Anerbietungen Frankreichs ausschlug, noch in verschiedenen kleineren politischen Missionen.

Was aber diese schweren Jahre an Falk selber gereift hatten, das zeigt ein Brief aus dem Jahre 1809, wo es unter anderem heißt: „Sie fragen mich, warum ich feiere? Wenn Buchstaben malen, leben heißt: so habe ich freilich seit dem Oktober aufgehört zu sein; wenn aber leben bei den wenigen Besseren, die das Zeitalter hat, auch noch in besserer Bedeutung vorkommt, so hoffe ich, soll mein jetziges Leben durch seine Resultate für die Kunst nicht verloren sein. Die Zeit ist näher, als wir uns einbilden, wo die Menschen werden aufhören müssen, Reflexe von Leinwand und Papier zu sein, was jetzt die meisten so glücklich macht, und wo ein Mensch oder ein Buch nur nach dem Maßstab des selbstgelebten darin enthaltenen Lebens Wert haben wird." Also von Leinwand und Papier zum Leben selber, vom Schreiben zum Thun, von der Predigt zur That. „Und so kam denn, wie Falk von sich selber sagt, die Entwickelung aus einem Satiriker zum Dichter, aus einem Dichter zum Naturforscher, aus einem Naturforscher zum theoretischen Philosophen und Christen, aus einem theoretischen zum praktischen Christen zu stande."

Freilich, bis diese letzte und schönste Lebensblüte sich entfaltete, war erst noch mancher harte Sturm über Falks Haupt dahingegangen. In den Jahren 1813 und 1814 lag das arme weimarische Land fortwährend unter Plünderung durch Feind und Freund. Entsetzlich wütete die Not, das Elend, die Pest. Falk selbst mußte seine vier jüngsten Kinder in das Grab sinken sehen. Das warf ihn, der wieder unermüdlich und mit großem Erfolg manche Greuelthat und Plünderung von seinen bedrängten Landsleuten abzuhalten gewußt hatte, auf das Krankenlager und als er nach wochenlanger Besinnungslosigkeit erwachte, da schrieb er an einen Freund: „Als ich wieder zum Bewußtsein kam, sagte ich zu mir selbst: Gott schenkt dir das Leben, weil er weiß, daß du ein Herz voll Liebe für deine Mitmenschen hast, das sollst du nun armen Kindern zuwenden, die ihre Eltern verloren haben." Jetzt also wurde das Samenkorn der alten Danziger Ratsherrn lebendig in Falks Seele. Verwahrloste Kinder, deren der Krieg nur allzuviele geschaffen, zu sammeln, aufzunehmen, zu pflegen, zu brauchbaren Gliedern der Gesellschaft und Kindern des Himmelreiches zu erziehen, das ward sein Lebenszweck, dem er treu blieb bis ans Ende. — Davon jedoch an anderer Stelle im Zusammenhang mit dem Institut, das heute noch zu Weimar seinen Namen trägt. — Noch einmal hatte Falk die ganze Tiefe des Erdenleidens zu ermessen, als ihm am 20. März 1819 sein 19 jähriger Sohn Eduard und am 21. März 1821 sein geliebtestes Kind, die blühende Angelika durch den Tod entrissen wurde. Von 10 Kindern waren ihm so nur 4 übrig geblieben, darunter ein verwachsener Knabe. Nur sein inniger christlicher Glaube, sein unermüdliches Wirken für das Reich des Guten hielten ihn aufrecht in all diesem Leid, das sich noch schmerzhafter machte durch allerlei jämmerliche Anfeindung, die er von links und rechts, von seichten Rationalisten und eiskalten Orthodoxen zu erdulden hatte. Am größesten aber hat sich Jo-

hannes Falk gezeigt auf dem schmerzlichsten Krankenlager, das ihn vom Sommer 1825 bis zu seinem Tode an sich gebunden hielt. „Nun, alter Soldat, halt still, halt still! Und denke so: s'ist Gottes Will! Die Viktoria kommt nach dem Streit! Gottes Name sei hochgebenedeit!“ so tröstete sich dieser tapfere alte Gottesstreiter unter den fürchterlichsten Qualen des Leibes. Rührig und thätig im Geiste bis zur letzten Stunde, diktierend und anordnend für seine Zöglinge und seine Familie, verschied er am 14. Februar 1826, während seine Lippen die abgebrochenen Worte hören ließen: Gott — Luther — Glaube — faßlich — erbaulich — Punktum — verstehen.

Sein Grabstein trägt die von ihm selbst auf dem letzten Krankenlager verfaßten Verse als Inschrift:

Unter diesen grünen Linden
Ist, durch Christus frei von Sünden,
Herr Johannes Falk zu finden.
Kinder, die aus deutschen Städten
Diesen stillen Ort betreten,
Sollen fleißig für ihn beten:
Ew'ger Vater, dir befehle
Ich des Vaters arme Seele
Hier in dunkler Grabeshöhle!
Weil er Kinder angenommen,
Laß ihn einst zu allen Frommen
Als dein Kind auch zu dir kommen!

2. Falk als Denker und Christ. Schon aus obigem Lebensumriß ist es klar hervorgegangen, daß die Wurzel und Triebkraft im Seelenleben Falks das Christentum ist, daß er ohne dieses eben nicht Johannes Falk hätte werden können. Indessen was heißt Christentum? Die einen sehen sein Wesen in den Glaubensformeln irgend einer empirisch-geschichtlichen Kirche gebunden, die anderen finden es in Kraft, Geist, Liebe oder Jesu lebendiger Nachfolge in der That, sie hohnlächeln nicht über die an sich ehrwürdigen Glaubensformeln, aber diese sind ihnen im Vergleich zum Leben und Weben ihrer Seele in Jesu Geist der Wahrheit und der Liebe geschichtliche Verfestigungen, die nur durch jenen im Herzen lebendigen Jesusgeist aus dem Tode zum Leben erwachen können und ohne ihn null und nichtig, tote Wortgebilde sind. Auf welcher Seite stand Falk? Man hat ihn für das sog. „positive“ Christentum beanspruchen wollen. Sein scharfes Absprechen über die seichte Aufklärerei eines oberflächlichen Rationalismus und einzelne kindlich-gläubige, aber eben für Kinder und kindliches Volksgemüt verfaßte Dichtungen gaben die Handhabe dazu her. — Nun, wir können hier nicht seinen ganzen religiösen und geistigen Entwickelungsgang verfolgen, wollen aber zur Sicherstellung des Urteils über „Falk als Denker und Christ“ den ausgereiften Falk vor Augen führen, wie er insonderheit aus seinem schönen Buche: „Goethe aus näherem persönlichen Umgange dargestellt“ zu uns spricht. Dies Buch, abgeschlossen im Jahre 1824 und nach Falks Willen erst nach seinem Tode herausgegeben, ist gewissermaßen Falks eigenes Glaubensbekenntnis. Wir erkennen daraus sofort das Eine, daß Falks Weltanschauung sich an der Goetheschen herausgebildet hat. Er selbst bekennt sich ausdrücklich als von Goethe nachhaltig beeinflußt, hat aber dadurch das eigene Fühlen und Denken so wenig preisgegeben, daß er vielmehr erst mit Hilfe desselben den mehr naturmystischen Universalismus Goethes zu dem ihm eignenden christlichen Universalismus umgestempelt hat.

Die Goethesche Ideen- oder Monadenlehre war es insonderheit, welche auf Falk den tiefsten Eindruck machte. Goethe hatte ihm dieselbe in einem durch Wielands Tod hervorgerufenen Gespräch über die Fortdauer der Seele in überaus fesselnder Weise vorgetragen. Aber so sehr auch Falk das Berechtigte und Denknotwendige dieses Universalismus empfand und ohne ihn sich keine Lösung des Welträtsels wußte, so fand er doch mit richtigem Blick und Gefühl das Gefährliche und Unzureichende einer Betrachtungsweise heraus, aus der Goethe an jenem Tage unter anderem folgerte: „Wollen wir uns einmal auf Vermutung einlassen, so sehe ich nicht ab, was die Monade, welcher wir Wielands Erscheinung auf unserem Planeten verdanken, abhalten sollte, in ihrem neuen Zustande die höchsten Verbindungen dieses Weltalls einzugehen. Durch ihren Fleiß, durch ihren Eifer, durch ihren Geist, womit sie so viele weltgeschichtliche Zustände in sich aufnahm, ist sie zu allem berechtigt. Ich würde mich so wenig wundern, daß ich es sogar meinen Ansichten völlig gemäß finden müßte, wenn ich einst diesem Wieland als einer Weltmonade, als einem Stern erster Größe nach Jahrtausenden wieder begegnete.... Wahrlich, das nebelartige Wesen irgend eines Kometen in Licht und Klarheit zu verfassen, das wäre wohl für die Monas unseres Wieland eine erfreuliche Aufgabe zu nennen.... Das Werden der Schöpfung ist ihnen (den Monaden) anvertraut. Gerufen oder ungerufen, sie kommen von selbst auf allen Wegen, von allen Bergen.

aus allen Meeren, von allen Sternen; wer mag sie aufhalten? Ich bin gewiß, wie Sie mich hier sehen, schon tausendmal dagewesen und hoffe noch tausendmal wiederzukommen." — Gegen diese berauschende Goethesche Naturmystik, die an Jakob Böhme hier, an Leibniz dort erinnert, und deren eminenter Wahrheitsgehalt darin liegt, daß sie allen starren Dualismus zu überwinden und, wie wir selber als Personen ein einheitliches geistleibliches Weltgebilde darstellen, auch das ganze Weltall mit Göttlichgeistigem und Materiellem für unser Denken zur Einheit zusammenzuschließen sucht, machte Falk doch sofort treffend geltend: „Ich weiß nicht, ob ich eine Wiederkehr ohne Bewußtsein eine Wiederkunft nennen möchte! Denn wieder kommt nur derjenige, welcher weiß, daß er zuvor dagewesen ist." Und damit legt er den Finger auf den von Goethe verwischten springenden Punkt. Es ist ja schlechterdings nicht angängig, das Geistige, wo es einmal aus der natürlichen Gebundenheit zu Selbstbewußtsein und sittlicher Freiheit innerhalb eines persönlichen Lebens sich durchrang, nach seiner Befreiung von dem Natürlich-Unbewußten des animalischen Leibes nun wieder in ein anderes natürlich-gebundenes Stadium übergehend zu denken. Es ist vollends nicht angängig, das zur Persönlichkeit im wahren Sinne ausgereifte Geistesleben eines Wieland nun wieder zur unpersönlichen Weltmonas eines Sternes sich wandeln zu lassen, die bewußt und persönlich zu denken doch allzusehr ins Mystisch-Phantastische fährt. Mag ein Goethe in dichterischem Schauen den Erdgeist im Faust als wirklich vorhandene Personifikation dieses ganzen Erdprozesses betrachtet haben, so hat doch Falk mehr als Recht, wenn er solchen Vermutungen sein „Vielleicht" und seine religiöse Glaubensposition diesem vermeintlichen Goetheschen „Wissen" ernst gegenüberstellt und dadurch aus Goethe selbst den nicht genug zu betonenden Grundsatz lockt: Die Unmittelbarkeit göttlicher Gefühle in uns oder der Glaube ergänzt unsere Erkenntnis da, wo unser Wissen Stückwerk und alle und jede Betrachtung unvollkommen ist. „Wo das Wissen genügt, bedürfen wir freilich des Glaubens nicht, wo aber das Wissen seine Kraft nicht bewährt oder ungenügend erscheint, sollen wir auch dem Glauben sein Recht nicht streitig machen. Sobald man nur von dem Grundsatz ausgeht, daß Wissen und Glauben nicht dazu da sind, um einander aufzuheben, sondern um einander zu ergänzen, so wird schon überall das Rechte ausgemittelt werden." Wenn wir damit die wissenschaftliche Position Goethes und Falks zugleich gefunden haben, wenn nun aber Goethe von dem sinnlich Gegebenen und wissenschaftlich Faßbaren aus im Aufstieg zu universalistischem Schauen oder Glauben des Alllebens die genügende Wertung sittlich-religiöser, geistig-göttlicher Potenzen vermissen läßt und trotz seiner Annahme eines Letzten, Unerklärlichen, Göttlichen in allen Dingen zu jenem oben belegten allzu unterschiedlosen mystischen Ineinander von Unbewußtem und Bewußtem, von geistig geleitetem Objekt und geistig leitendem Subjekt fortschreitet, so wird Falk durch seine tief religiöse Natur davor bewahrt. Denn bei allem Ringen nach Goetheschem Universalismus des Denkens vermag er doch nicht Gottheit und Menschentum hineinzuversenken und verschwinden zu lassen im Naturprozeß des Alls, sondern rettet mit Gott, als Geist und Liebe, dem Menschen sein eigen Bestes. Mit Recht schließt er deshalb an das schöne Wort, das Goethe ihm gegenüber gebrauchte: es sei der Mensch das erste Gespräch, das die Natur mit Gott halte, die Frage: „Muß eben daher der Ort, wo es gehalten wird, uns nicht vor allem anderen heilig und ehrwürdig sein?" Darin springt sofort das ernste religiös-sittliche Bewußtsein Falks hervor, aus dem heraus auch die folgenden, den Goethesch-mystischen Universalismus zum christlichen Falks modifizierenden Worte geboren sind, die wir geradezu als Leitsätze seines Denkens werten können: „Wollen wir," so sagt er, „das nicht Natur nennen, was alle jene niederen Naturen erst in den Kreis ihrer Betrachtung heraufzieht? Und wenn dem so ist, thut diese höhere, seraphische Natur im Menschen wohl daran, sich da, wo es Gottes Wille, Allmacht und Allgegenwart, kurz seine Unmittelbarkeit, sein eigenes innerliches Wesen betrifft, bei dem Korallentier in der Südsee Rat zu holen? oder bei einem Fliegenschwamm Aufschluß über das Höchste zu begehren? . . . . Wenn die Himmelsstimme höherer Natur in unserem Inneren Recht hat, so muß allwaltende Liebe, nicht aber blinde Gewalt und regelloser Zufall das Gesetz des Weltalls sein. Sie ruft, sie lockt alle ihre verlorenen Kinder in ihren Schoß zurück . . . . Wie anders muß die Betrachtung des Weltalls von diesem hohen und sittlichen Gesichtspunkte ausfallen, als sie sich dem noch so aufmerksamen Auge des treuesten Beobachters von unten

auf im Reiche der niederen Naturerscheinungen darstellt!.... Die Aufgabe des Lebens, allein ins Wissen gesetzt, muß gleichsam notwendig einen verzweifelnden Faustischen Unmut herbeiführen. Dem Glauben als ihrem eigentlichen Elemente wiedergegeben, ist auch jedem, vom Höchsten bis zum Geringsten, ein Kreis würdiger Thätigkeit angeordnet, wodurch er in dies herrliche Ganze frei und selbständig eingreift." (63 ff.) „Wenn es wahr ist, was die Schrift sagt, daß wir alle in Gott leben, atmen und sind, so muß an diesem Odem Gottes das Kind des Armen ebenso gut wie das Kind des Reichen einen Anteil haben.... Sonach kann die rechte Heiligung des Lebens, die Hingebung des Menschen an Gott, von jedem Punkte aus, so gut von der Werkstatt wie aus der Studierstube beginnen. Es handelt sich nicht darum, was wir in dieser Welt verfertigten, Gedichte, Gemälde oder Schuhe, sondern was wir liebten und was wir lebten und wie wir uns unserm himmlischen Ursprung gemäß im Handeln bekundeten." (229 ff.) „Auf diesem Wege kommen wir bald dahin, daß nicht sowohl von einer Schöpfung durch Kunst und Wissen, sondern vielmehr von einer Schöpfung durch sittliches Hervorbringen und Handeln in strenger Befolgung desselben, was uns die Himmelsstimme in unserem Innern darüber zur unerläßlichen Pflicht macht, überall die Rede ist.... In dem heißen Andrange menschlicher Leidenschaft den Pflichtbefehlen höherer Liebe mit einem Herzen voll Demut überall ein bescheidentlich Gehör geben, unserem Glauben leben und sterben und wo die betrügliche Welt unter unseren Füßen wankt, sich fest an den Himmel halten ...., gewiß und wahrhaftig, wenn es irgend etwas Erhabenes, Schönes, Großes, Rühmliches in der Welt giebt, so wird es wohl auf diesem Wege errungen worden sein .... Glaube, Liebe, Hoffnung, diese treuen Führer, diese untrüglichen Stimmen des Himmels in unserem Innern, sollen für alles, was Mensch heißt, zu Wegweisern erkoren sein! Laßt uns nimmer da klügeln, wo wir zu folgen und frommen Gehorsam gleichsam durch einen unmittelbar an unser Inneres ergangenen göttlichen Befehl zu leisten verbunden sind .... So nur werde ich auch den Zuruf jenes liebeseligen Geistes verstehen, der als Gottgesandter aller höheren Naturen in zwei armen Worten: „Vater unser" die göttliche Liebe für das ganze Universum niederlegte und mich lehrte, durch treue Ausübung desselben dem Vater im Himmel wohlgefällig zu werden .... Die milde Gesinnung, nicht aber jener Riesentroß des Prometheus ist das Rechte" (63 ff).

Geben uns diese Worte einen hellen Einblick in Falks christliches innerstes Fühlen und Denken, so will doch daneben die warme Verteidigung Goethescher universaler Naturmystik im Anschluß an dessen Ausführungen im Faust keinesfalls übersehen werden. Falk ist gewohnt, mit einem Goethe alles in Gott hineinzusehen. Dadurch erhebt es sich über den rohen äußeren Sinneneindruck, den es zunächst macht und an den allein die rohe Betrachtung sich hält, erhebt sich aus seinen individuellen Schranken zu einem Abdruck jener ewigen weltbildenden Kraft, von welcher wir alle miteinander ein Ausfluß sind, zu einer „Larve der Gottheit", wie Goethe es nennt und worin er sich mit Luther im selben Ausdrucke findet.

Je inniger aber Falk sich durch einen Goethe und die anderen großen Geister unseres Volkes befruchtet, um so ernster kämpft er auf der anderen Seite mit ihnen und durch sie gegen eine immer und überall sich breit machende, ebenso seichte wie grundlose, materialistische Popularphilosophie. Das klingt besonders hell und scharf aus folgenden Worten heraus: „Wenn man, so schreibt er, die Seltenheit solcher Geister (Lessing, Herder, Goethe) betrachtet, denen als eigentlichen Sehern ein Licht durch alle Reiche der Natur von ihrem Genius vorgetragen wird, so möchte man wenigstens alle diejenigen, denen gleiche Gaben versagt sind, wie schätzenswerte Verdienste in anderen Kreisen des menschlichen Wissens und Handelns sie sich auch mögen erworben haben, geziemend, ja dringend ersuchen, wenn von Gegenständen die Rede ist, wofür ihnen nun einmal das Organ abgeht, bescheidener in ihrem Urteile zu sein.... Überfliegt der Mensch diese Demut, so ist der Stolz einer seichten Aufklärung notwendig das, was ihm auf der Ferse nachfolgt. Kein Wunder demnach, wenn eine hochmütige Forschung sich auf diesem Wege zuletzt soweit verirrt, daß sie nur zwischen einem naturlosen Gott oder einem gottlosen blinden Fatum die Wahl hat. Die Goethesche Ansicht dagegen, welche die Natur und ihren Urheber nicht nebeneinander stellt, sondern in seliger Durchdringung von Ewigkeit zu Ewigkeit als Eins im Wesen, wenngleich verschieden im Wirken, denkt, scheint allein im stande dem Glauben seine heiligen, unbestrittenen Vorrechte einzuräumen und doch zugleich den finstern

Verlag von **Hermann Beyer & Söhne** in Langensalza.

Joh. Friedr. Herbart's
Sämtliche Werke.

In chronologischer Reihenfolge

herausgegeben von

Karl Kehrbach.

Vollständig in 12 Bänden. Preis à Band 5 M; elegant gebunden 6 M 50 Pf.

Bis jetzt erschienen:

I. Band. Erinnerungen an J. F. Herbart von Joh. Smidt, weiland Bürgermeister von Bremen. — **Einleitung.** — I. Aus der Jenaer Studienzeit. — II. Aus der Hauslehrerzeit in der Schweiz. — **III. Aus** dem Jahre 1800. — IV. Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien. **(1801.)** V. Über Pestalozzi's neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. (1802). — VI. **Pestalozzi's** Idee eines ABC der Anschauung. 1802 und 1804. — VII. Thesen zur Promotion und **Habilitation.** (1802.) — VIII. Zwei Vorlesungen über Pädagogik. (1802.) — IX. Kurze Darstellung **eines Planes** zu philosophischen Vorlesungen. (1804.) — X. Über den Standpunkt der Beurteilung **der Pestalozzi'schen** Unterrichtsmethode. (1804.) — XI. De Platonici systematis fundamento **commentatio.** (1805.) — Ergänzungen. — LXXII u. 567 Seiten. 1887.

II. Band. Vorrede des Herausgebers. — I. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck **der Erziehung abgeleitet.** (1806.) — II. Hauptpunkte der Metaphysik. (1806 und 1808). — III. Über **philosophisches** Studium. (1807.) — IV. Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. **(1807.)** — V. Allgemeine praktische Philosophie. (1808.) — XX u. 517 Seiten. 1887.

III. Band. Vorrede des Herausgebers. — I. Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit **Knaben zu** lesen. — II.—XVIII. Verschiedene kleinere Abhandlungen aus den Jahren 1810—1815. **(Darunter:** III. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. — XVI. Über die allgemeine Form **einer Lehranstalt.** — XVIII. Über meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit.) — **XVI u. 356 Seiten. 1888.**

IV. Band. Vorrede des Herausgebers. — I. Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie. — **II. Lehrbuch** zur Psychologie. — III. Über den Hang des Menschen zum Wunderbaren. — **IV. Gespräche** über das Böse. (1817.) — V. Über das Verhältnis der Schule zum Leben. (1818.) — **VI. Pädagogisches** Gutachten über Schulklassen. (1818.) — VII. Über die gute Sache. (1818.) — **Anhänge.** — XVII u. 622 Seiten. 1891.

V. Band. Vorrede des Herausgebers. — I. Erste Vorlesung über praktische **Philosophie.** (1819). — II. Über Menschenkenntnis in ihrem Verhältnis zu den politischen Meinungen. (1821.) — **III. Über** einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft. — IV. *De Attentionis mensura causisque primariis.* (1822.) — V. Über die Möglichkeit und Notwendigkeit, **Mathematik auf Psychologie** anzuwenden. (1822.) — VI. Rede, gehalten am Geburtstage Kant's zu Königsberg. **(1823.)** — VII. Über die verschiedenen Hauptansichten der Naturphilosophie. (1823.) — **VIII. Zwei Vorlesungen** über Elektrizität. — IX. Mathematischer Lehrplan für die Realschulen. — **X. Zwei Promotionsreden.** (1824.) — XI. Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, **Methaphysik** und Mathematik. Erster synthetischer Teil. (1824.) — XIV u. 434 Seiten. **1890.**

VI. Band. Vorrede des Herausgebers. — I. Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet **auf Erfahrung,** Methaphysik und Mathematik. Zweiter analytischer Teil. (1828.) — X u. 353 **Seiten. 1892.**

VII. Band. Vorrede des Herausgebers. — Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen **der philosophischen** Naturlehre Erster historisch-kritischer Teil. (1828.) — Anhang. — X u. 354 **Seiten. 1892.**

VIII. Band. Vorrede des Herausgebers. — Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen **der philosophischen** Naturlehre Zweiter systematischer Teil. (1829.) — **Anhänge zur allgemeinen Metaphysik.** — XVI u. 444 Seiten. 1893.

Band 9 unter der Presse.

Litt. Beilage z. Kirchlichen Amtsbl. f. d. Landeskonsist. Hannover 1886, Nr. 10: .. „Bei den tiefgehenden Nachwirkungen, welche Herbart auf die Philosophie **ausübt und bei dem erhöhten** Interesse, welches sich namentlich in pädagogischen Kreisen dem Begründer der „**exakten Philosophie**" zugewandt hat, darf eine neue kritische Ausgabe Herbart's in 12 Bänden **auf Teilnahme weiterer** Kreise rechnen. Der Name des Herausgebers, Dr. Karl Kehrbach, durch treffliche **kritische Ausgaben** einzelner Kant'scher Schriften weithin bekannt, bürgt ebenso wie die **Verlagshandlung von** Hermann Beyer & Söhne für würdige Durchführung des großen **Unternehmens.**"

Zu beziehen durch jede Buchhandlung.

15. u. 16. Lieferung

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein
Jena

Zweiter Band

Familienerziehung — Fortbildungsschule

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1895

Inhalt der 15. und 16. Lieferung

Verzeichnis der Mitarbeiter

E. Ackermann, Direkt. d. Lehrerinnensemin. z. Eisenach.
C. Albrich, Realschullehrer in Hermannstadt.
Dr. **Altenburg**, Gymnasialdirektor in Wohlau.
Dr. **C. Andreä**, Seminardirektor in Kaiserslautern.
Dr. **Baginsky**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **P. Barth**, Privatdozent in Leipzig.
Dr. **R. Barth** in Leipzig.
Dr. **L. Baetgen**, Prof. am Realgymn. in Eisenach.
R. Bauer, Professor in München.
Dr. **O. Baumgarten**, Professor an der Universität Kiel.
J. Berger in Niederpoyritz b. Dresden.
Dr. **O. W. Beyer** in Leipzig-Gohlis.
Dr. **A. Bliedner**, Dir. der Sekundarsch. in Eisenach.
Dr. **W. Bode** in Hildesheim.
C. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach.
K. Brauckmann, Instituts-Direktor in Jena.
Dr. **W. Buchner** in Eisenach.
Dr. **Capesius**, Seminarlehrer in Hermannstadt.
C. Cassau, Lehrer in Lüneburg.
Paul la Cour, Professor a. d. Volkshochschule in Askow (Dänemark).
Dr. **Danckelmann**, Oberforstmeister u. Direktor der Forstakademie Eberswalde.
Dr. **R. Denhardt**, Instituts-Direktor in Eisenach.
Dr. **M. Dessoir**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Dilthey**, Professor a. d. Universität Berlin.
R. Dietrich, Archivar und Bibliothekar in Zürich.
Dr. **C. Dorfeld**, Gymnasiallehrer in Gießen.
K. Eberhardt, Schulrat in Eisenach.
J. Eisenhofer, Lehrer in Ludwigshafen a. Rh.
Dr. **Eitner**, Gymnasialdirektor in Görlitz.
Dr. **A. Ellissen** in Einbeck.
M. Fack, Bürgerschullehrer in Jena.
Ida Falbe-Hansen in Kopenhagen.
Dr. **R. Falckenberg**, Prof. a. d. Universität in Erlangen.
H. Fechner, Professor in Berlin.
Dr. **O. Fiedler**, Direktor der Oberrealschule in Breslau.
G. Fischer, Inspektor d. Blindenanst. i. Braunschweig
Dr. **Fleischmann**, Professor in Bamberg.
Dr. **Flex**, Gymnasiallehrer in Eisenach.
A. Florin, Professor in Chur.
O. Flügel, Pastor in Wansleben b. Halle.
O. Foltz, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **R. Fornelli**, Professor der Pädagogik an der Universität Neapel.
Dr. **C. Franke**, Oberlehrer in Borna bei Leipzig.
Fr. Franke, Lehrer in Leipzig.
Kristine Frederiksen in Kopenhagen.
R. Freytag, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.
Dr. **A. Gärtner**, Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena.
Henriette Goldschmidt in Leipzig.
Dr. **Göpfert**, Lehrer a. d. Karolinensch. i. Eisenach.
K. Göring, Adjunkt in Ramsla.
H. Grabs, Lehrer an der Mittelschule in Glogau.
H. Grosse, Lehrer a. d. Höh. Mädchensch. i. Halle a. S.
Dr. **H. Grimm**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **H. Gutzmann**, Arzt in Berlin.
Dr. **Güdemann**, Oberrabbiner in Wien.
Dr. **H. Günther**, Prof. a. Polytechnikum i. München.
Dr. **R. Hannak**, Direktor d. Päd. in Wien.
Dr. **Hartmann**, Direktor in Annaberg.
Dr. **E. Hausknecht**, Professor in Berlin.
Eleonore Heerwart in Eisenach.
Dr. **R. Heine**, Realschuldirektor in Cottbus.
Dr. **O. Heine**, Direktor d. Ritterakad i. Brandenburg.
J. Helm, Seminardirektor in Schwabach.
Ulrike Henschke in Berlin.
Dr. **K. Hessel**, Direktor in Koblenz.
C. Hindrichs, Hauptlehrer in Barmen.
Dr. **H. Hjärne**, Professor a. d. Universität in Upsala.
Dr. **R. Hochegger**, Professor a. d. Univ. Czernowitz †.
Dr. **H. Höffding**, Professor a. d. Universität in Kopenhagen.
F. Hollkamm, Lehrer in Glindenberg b. Wolmirstedt.
Dr. **Holzmüller**, Direktor in Hagen i. W.
F. Hornemann, Professor in Hannover.
A. Hug, Seminarlehrer in Zürich.
Fr. Hummel, Lic., Stadtpfarrer in Schwaigern.
Dr. **H. Jäger**, Prof. a. d. Techn. Hochschule in Stuttgart.
O. Janke, Lehrer in Berlin.
Dr. **Jodl**, Professor a. d. Universität in Prag.
A. Israel, Schulrat in Zschoppau.
Dr. **Just**, Schuldirektor in Altenburg.

Fortf. auf Seite 3 des Umschlages.

Ausbrüchen des Aberglaubens von allen Seiten zu wehren." (188 ff.)

Halten wir das letzte Bekenntnis Falks zusammen mit seiner oben dargethanen Modifikation der Goetheschen Naturmystik durch sein christliches Gemüt, so genügt dies zur Klarstellung seiner Weltanschauung.

Die Zeit lehrt, daß nach glücklicher Überwindung des theoretischen Materialismus die Goethe-Falksche Weltbetrachtung es ist, der wir als Ziel zustreben und an deren Ausbau die besten Kräfte unserer Zeit zu immer innigerer Zusammenarbeit sich zu einen beginnen. Wir können diese Falksche Weltanschauung als religiös-sittlichen Universalismus oder christlich-poetischen Monismus bezeichnen; poetisch deshalb, weil wir bei Falk kein philosophisch durchgeführtes System, sondern was ansprechender und durch seine Elastizität wohl auch wahrer ist, ein gemütstiefes, dichterisches, Gott und Welt, sogenannt Übernatürliches und Natürliches innig zusammenfassendes Schauen vorfinden, jene wahrhafte Glaubensmystik, welche um die einzelnen Ergebnisse der Naturforschung erst das geistig-göttliche Band schlingt und alles Einzelwissen nur als Baustein zum religiös-sittlichen, christlichen Weltgebäude nützt, das allein der suchenden Menschenseele eine friedevolle und kraftverleihende Heimat gewähren kann. Friede und Kraft, das ist's ja, was eine Weltanschauung gewähren muß; sie muß den Zwiespalt zwischen Kopf und Herz lösen und das Herz zugleich mit Lebens- d. i. Liebeskraft erfüllen. Und das gerade ist das Große und Herzerquickende an Falk, daß er nicht nur sein Denken zu einem alles umfassenden und in sich geschlossenen, einheitlichen zu schaffen sich mühte, sondern daß Denken und Handeln bei ihm eins und er dadurch eine Persönlichkeit, ein Charakter im wahrsten und vollsten Sinne war. Sein Weltanschauen war nicht jenes olympisch-ruhende, selbstherrliche eines Goethe; er war nicht wie dieser ein rein kontemplativ-genießende Natur, sondern darin größer, weil christlicher als sein geliebtes Vorbild, daß ihm alles Ruhen der Seele im göttlichen Universum, im göttlichen Liebeswalten nur stets neuer Impuls zur Thatkraft des Lebens werde, um im sittlichen Hervorbringen und Handeln das wahrhaft Gottmenschliche darzustellen und Gotteskind darin zu sein.

Selbstverständlich mutet es seltsam an, wenn kirchlicher Positivismus einen Falk für sich zu retten versucht hat und dafür auf seinen kindlichen Glauben, wie er etwa im Volksstück „der Schmied von Apolda" bei ihm hervortritt, verweist. Wohl war Falk ein kindlich-gläubiges Gemüt im wahren Sinne zu eigen, doch jenen Versuch könnten wir abweisen mit Falks eigenen scharfen Worten, die er einer ihn verdammenden anmaßenden Orthodoxie gewidmet hat und die da lauten: „Ich denke hierin ganz anders: Nur eine fortgesetzte Heiligung durch thätige Liebe, und daß wir für andere, nicht aber bloß für einen himmlischen Glaubensegoismus leben, kann uns zu echten Schülern Jesu Christi machen. Nicht der gläubige Priester, nicht der gläubige Levit, sondern der ungläubige Samariter, weil sein liebethätiges Herz die Barmherzigkeit übte, war in Christi Augen der Nächste." Wohl aber, wenn solche Weitherzigkeit in der Beurteilung dessen, was wahrhaft positives oder festgegründetes Christentum ist, nicht nur gegenüber einem „Falk", sondern gegenüber jedem unserer ringenden Zeitgenossen angewendet würde, dann wollen wir gern einen Falk unter die Positiven rechnen lassen, weil dann sein eigener Herzenswunsch sich erfüllte — es würde das Kriterium des Christentums endlich nicht mehr in diesen oder jenen zeitlich verständlichen dogmatisch-kirchlichen Paragraphen, sondern in die Nachfolge Jesu durch Leben, Geist, That, Charakter gelegt werden. Aber leider sind wir noch nicht so weit, und wenn deshalb Dr. Heinzelmann in seinem sonst trefflichen Büchlein „Joh. Falk und die Gesellschaft der Freunde in der Not" Falk für das landläufig „positive" Christentum retten zu wollen scheint, so können wir zur Zeit darin nur einen Dr. Heinzelmann allerdings ehrenden Anachronismus sehen. Wie er, verehren aber auch wir in Falk als Mann und Denker eine wahrhaft christliche Persönlichkeit. —

3. Falk als Pädagog. Seine pädagogischen Grundansichten hat Falk neben anderen sporadischen Äußerungen zusammengefaßt niedergelegt in seinem im Jahre 1821 erschienenen Schriftchen „von dem Einen, was unseren Gymnasien und Volksschulen in ihrem jetzigen Zustande not thut." Die Veranlassung dieser Schrift, die von Prof. Lindner zu Leipzig eingeleitet ist und mit einem Sendschreiben an diesen von Falks Hand beginnt, war die aus der Notlage der Zeit geborene, im Jahre 1819 zu Leipzig gegründete „pädagogische Gesellschaft", zu welcher auch Falk als hervorragend bekannter Jugenderzieher eingeladen ward. Für das beabsichtigte „Archiv" dieser Gesellschaft, dessen Herausgabe jedoch — für jene Zeit nur allzu

charakteristisch — durch das eingeholte Gutachten des „hochpreislichen Kirchenrates“ unterbunden wurde, schrieb Falk neben jenem Sendschreiben an Prof. Lindner auch obenerwähnten Aufsatz „über die Grenzen der Volks- und Gelehrtenschulen“. Blieb nun jenes „pädagogische Archiv“ infolge der Engherzigkeit der Zeit ungeboren, so wurde doch Falks Aufsatz auf seinen Wunsch und, wie Lindner sagt, als eine gute Probe dessen, was Gutes und Schönes aus dem „Archiv“ hätte erblühen können, der Öffentlichkeit durch Druck im Jahre 1821 übergeben.

Die pädagogischen Grundsätze desselben, von denen Falk selber sagt, daß ihrer Natur nach nicht er sie, sondern sie ihn überleben würden, sind in kürzestem Umriß die folgenden:

„Nur so euch Christus frei macht, so seid ihr recht frei“, das ist der religiös-sittliche Angelpunkt aller Falkschen Pädagogik. Nur da, wo alles Erziehertum von wahrhaft christlichem Geiste getragen wird und ihn herausbilden will, wird die Klippe eines frevelnden, ästhetisch gebildeten und übermütigen Heidentums vermieden, dessen Bildung Wort und Gedankenschwall, aber nicht Leben, That, Charakter ist. Wie das Reich Gottes, welches Jesus predigte, nicht in Worten, sondern in Kraft besteht, so sollen und müssen alle und jede Unterrichtsmittel, ganz eins, ob wir sie dem Altertum oder der Neuzeit, einem Homer oder Sophokles, einem Scipio oder Plutarch, Griechen oder Römern, Luther oder Lessing entnehmen, nicht die Zunge zum Klugreden über diese Dinge, sondern die Herzenskräfte lösen zum Gutthun, zum Charakterwerden. „Du klopfest an die Urnen des Scipio, des Homer, des Sophokles an; warum verstörst du diese edlen hohen Geister aus ihrer tausendjährigen Ruhe, wenn du nicht den ernsten Vorsatz hast, daß einst ein Scipio, Homer, ein Sophokles aus dir werden soll?“ „Die That ist eine Predigt; aber die Predigt ist keine That.“ Alle gelehrte und alle Volksbildung muß die christliche Basis gewinnen, „wo Wort und Handlung in seliger Durchdringung eins wird.“ Wodurch geschicht's?

Die erste Erkenntnis, die dazu not thut, ist diese, daß Erziehung eher sein muß und größer ist als Unterricht. „Erst Brot, sagt Goethe, sodann Ananas“, und Falk setzt hinzu: „Erst liebend wie Christus gehandelt, sodann Latein, Griechisch gelernt.“ Alles erlernte Schwatzen, auch das christliche, ist entsetzlich, wenn der Unterricht des uralten Fundamentes im Herzen ermangelt. Es gilt nicht Professoren, Doktoren, Bildhauer und Maler, sondern zuerst Menschen und Christen erziehen. Was nützt uns und der Welt ein Apelles im Zuchthause? Erziehen aber kann nur der, welcher selber erzogen ist und sich an Jesus ernst und streng erzieht, kurz der, welcher selbst ein christlicher Charakter ist und als solcher ein wahrhafter Nachfolger des großen Menschenfreundes. Ist es aber klar, daß alles theoretische Wissen und Gelehrtsein tiefer steht an wahrhaftem Wert als christliches Leben, so muß auch die Überschätzung des theoretischen Wissens fallen und die Schule es sich mit allem Ernst zur Hauptaufgabe machen, die väterliche Erziehung fortzusetzen. Der Lehrer muß seinen Schüler kennen und der Schüler wissen, daß er in seinem Lehrer nicht nur das Bildungsinstrument seines Kopfes, sondern die Zucht und den Halt seines Herzens und Lebens hat. Zu dem Ende sind die Kinder nicht wie Staatsleute zu behandeln, deren Beschwerden — tant de bruit pour une omelette! — gleich Direktor, Synoden, Konsistorien, gar ein hohes Ministerium in Bewegung setzen, sondern „was sich kurz und gut an Ort und Stelle durch einen Praeceptor classicus vermöge einer Maulschelle abmachen läßt, darum soll man nicht den Staat in Bewegung setzen.“ — Wir sehen, Falks ungemein fruchtbarer Gedanke ist der, dem Klassenlehrer eine Art väterlicher Autorität über die Kinder zu verleihen, weil er ohne diese machtlos für die Erziehung der ihm anvertrauten Seelen ist und bleibt. Gewiß bedarf es zu solcher Autoritätsübertragung eines Lehrerstandes, der vom wahrhaft christlichen Geiste der Milde und Strenge in sich einenden Liebe zu den Kindern getragen ist, aber besser den Persönlichkeiten der Lehrer solches Vertrauensamt geben, als durch Mißtrauen ihnen jede züchtigende und damit jede erzieherische Macht nehmen — „und das alles,“ wie Falk mit bitterer Ironie sagt, „aus lauter Humanität.“ Nichts ist ruinierender, als diese grundfalsche Humanität, die sich zwischen Erzieher und Zögling trennend stellt. „Flickt an euern alten Gymnasien; tüncht die Wände, so lang ihr wollt; könnt ihr nicht Religion, Liebe und Wissenschaft in das gebührende Gleichgewicht setzen, . . . könnt ihr nicht durch Entladung der Klassen, sowie durch Anstellung tüchtiger Klassenlehrer mit unbeschränkter väterlicher Vollmacht persönliche Aufsicht, Zucht und Ordnung, die

entwichen sind, in den Kreis der Jugend wieder zurückführen, könnt ihr nicht durch frühe Einführung von deutschen Sprechschulen, worin der Knabe fühlt und versteht, was er spricht, die Bekanntschaft desselben mit den ersten Geistern unserer Nation einleiten und so stufenweise zu den edeln Geistern des Altertums fortführen: so wird zu der deutschen Elster, die gedankenlos plappert, bald der griechische, lateinische, französische Papagei hinzukommen."

Aus diesen allgemeinsten pädagogischen Grundsätzen ergeben sich nun für Falk folgende „Grenzen der Volks- und Gelehrtenschulen." Nur das Hauptsächlichste sei hier herausgehoben.

Falk unterscheidet: Landschulen (Volksschulen), Bürgerschulen, niedere gelehrte Schulen oder Gymnasien und höhere gelehrte Schulen oder Universitäten. Alle vier haben folgende gemeinschaftliche Elemente: 1. deutsch sprechen können, mit Herz und Kopf, 2. deutsch lesen, ebenso, 3. aus dem Kopf zählen und rechnen, 4. was die Hauptsache ist, ein guter Mensch werden, 5. durch biblische und nationale Geschichte sich als Kind Gottes und in dem eigenen zeitlichgeschichtlichen Ich erkennen.

Sind diese Elemente die Grundlage aller und jeder Volks- und Gelehrtenbildung, so haben nun die einzelnen Schulen folgendermaßen ihren Sonderzweck zu erfassen und zu erfüllen:

Zunächst haben sich Gymnasien und Universitäten derart zu unterscheiden, daß dort die Erziehung, hier der Unterricht überwiegen muß. „Es wird billig vorausgesetzt, wenn der Jüngling im 19. oder 20. Lebensjahre eine Universität bezieht, daß er einen Hofmeister in sich selbst habe; mit anderen Worten, daß er durch eine christlich-praktische Erziehung auf dem Gymnasium dahin gelangt sei, einen würdigen Gebrauch von seiner Freiheit zu machen." Christliche Erziehung, praktisches Christentum, das ist demnach die Grundlage aller Gymnasialarbeit. Von christlichem Geiste aus will und muß das Altertum erklärt, gewürdigt und als Erziehungsmittel genutzt werden. Doch was heißt praktisches Christentum? Beileibe nicht „Einführung irgend eines trockenen theologischen Kompendiums oder einer transcendentalen Dogmatik durch alle Klassen des Gymnasiums!" Das Christentum ist nicht Dogmatik, sondern Gesinnung, That, Leben und hat als solches lebendiger Grund und belebendes Ziel alles und jedes Unterrichtes zu sein. „Die Jugend zu edeln und christlichen Thaten durch Wort und Beispiel zu entflammen: das ist die erste, das ist die wesentliche Aufgabe, die kein christlicher Lehrer bei seinem Erziehungsgeschäft, er mag nun griechische, römische, deutsche Geschichte oder Physik, Mathematik vortragen, keinen Augenblick aus den Augen und dem Gesichte verlieren darf." Gerade die humanistische Bildung unserer Gymnasien hat es unter diesem Grundsatze zu vermeiden, daß sie nicht sowohl den Barbaren, als vielmehr den in steter Entwickelung als Römer, als Grieche, als Christ begriffenen Menschen zum Gegenstand ihrer Forschung erwähle und eben damit das Studium unserer Klassiker in eine nahe und innige Verbindung setze. Denn um den Geist der Alten zu verstehen, muß man den eignen deutschen erst verstanden haben, d. h. vertraut sein mit den deutschen Klassikern vom Nibelungenlied, von Luther an bis zu Goethe. Und wenn bei dieser Lektüre wieder das in den Vordergrund des Unterrichts träte, was einen entscheidenden Einfluß auf Erziehung und Charakterbildung unserer Jugend auszuüben geschickt wäre, dann nur würde der Zweck nicht über die Mittel, die Erziehung nicht über den Unterricht verloren gehen, der elende Aufputz einer geschwätzigen Halbbildung würde sich verlieren, und wir würden obendrein nicht eine griechische, römische oder sonstwo hergeholte, sondern eine wahrhaft deutsche Nationalbildung erringen, wie das unsere verdammte deutsche Pflicht und Schuldigkeit ist. — Was aber so auf den Gymnasien durch das Regulativ einer christlich-praktischen Erziehung und einer humanistisch-deutschen Bildung gewonnen wäre, das käme zuerst den Universitäten in charaktervollen Studierenden zu gute, denen die akademische Freiheit kein Abgrund, sondern ein Hebel zur selbständigen Entfaltung aller Seelenkräfte und alles Wissenstriebes würde, und sodann gewänne das Vaterland wahrhaft deutsch denkende und deutsch redende Christenmenschen.

Wie aber die Gymnasien, so haben auch die Universitäten oft die Mittel über den Zweck gestellt und das jedesmal da, wo einseitiger Spezialismus entwickelt, die Wissenschaft zerstückelt wurde.

Am gefährlichsten jedoch wirkt diese Zerstückelung des Wissens da, wo auch der Teil nicht vollkommen geboten, sondern nur ein bißchen hier, ein bißchen da, ein bißchen von jedem Teil geboten werden kann, weil die Zeit zu kurz, der Stoff zu groß, das Fassungsvermögen zu klein ist, d. h. in den Volksschulen.

Gerade für die Volksschule ist es erste und heiligste Pflicht, zu Religion und christlichem Lebenswandel zu erziehen, „denn 35000000 Taugenichtse, die lesen, schreiben, rechnen könnten, wären noch immer kein christliches Volk. Sie würden keins, wenn sie auch noch dazu malen und Gedichte machen lernten. Unsere Bürger und unsere Bauern sollen keineswegs zu gelehrten Halbwissern, sondern zu echten Christen und wahrhaften Menschen erzogen werden." Das thut gerade den meisten von ihnen für den täglichen Hausbedarf ihres Lebens so dringend not, denn Falk hat recht: „es vergehen oft ganze Jahre, ehe ein Bauernmädchen von dem ihr erteilten Unterricht im Schreiben Gebrauch machen kann, aber dieselbe kann keinen Fuß vor die Thür setzen, wo sie nicht zur Ausübung der reinen Lehren des Christentums: der Ehrlichkeit, der Keuschheit, der Rechtlichkeit Gelegenheit hätte. Hier also ist das Fundament alles Unterrichts: Religion und Moral." *) Soll aber dies Fundament recht und als dauerndes gelegt werden, dann darf die Religion den Kindern nicht als ein Spintisieren und Philosophieren über Leben im Jenseits, Gottes Wesen an sich und lauter Dinge erscheinen, an denen der Verstand der Verständigen sich vergebens die Kräfte abnützt, sondern muß ihnen entgegengebracht werden als Handeln und Leben, als Glauben, Hoffen und Lieben, aus begeistertem Herzen tönend Begeisterung und Nachfolge weckend. „Eingeliebt und eingelebt" will das Christentum den Kinderseelen werden und deshalb müssen Beispiele aus der Bibel und Geschichte geboten werden, die ihnen die Weisheit und Wahrheit tief einprägen, daß der nimmer zu Schanden wird, der nach Gottes und Jesu Willen handelt und lebt. Es ist überhaupt „die religiös-sittliche Erkenntnis vom Handeln, nicht aber das Handeln von der Erkenntnis abhängig zu machen." Deshalb muß Handeln, Leben, Beispiel der Jugend vorgetragen und vorgelebt werden, keine Theorieen; Leben weckt allein Leben.

Es bedarf keines Wortes, daß Falk hiermit den Grundsatz aller wahren Pädagogik richtigen Blickes erkannt hat. Nur Wesenhaftes, Greifbares, Lebendiges kann die Phantasie, die anschauende Kraft des Kindes, ergreifen und seiner Seele zu eigen machen. Und ebenso gewinnt ja in unserer Zeit endlich Falks ganzes Ringen nach erziehendem und centralisierendem Unterricht, der die Einzelheiten des Wissens nie außer Konnex mit dem centralen religiös-sittlichen Menschen-Ich fallen läßt, seine ersehnte Verwirklichung. Zwar Falks Name wird dabei fast nie von unseren Pädagogen genannt, sie bauen in erster Linie auf Herbart, der die gleichen Ziele zu gleicher Zeit wie jener schaute, aber freilich, was Falk nur mehr vom Herzen aus fühlte und teils in ziemlich buntem Durcheinander mit glühender Feder schrieb, psychologisch und theoretisch auf das eingehendste begründete. Jedenfalls aber ist es erquickend zu sehen, wie die besten Geister jener Tage unabhängig von einander und verschieden an Leben, Gaben, Geistesrichtung doch dasselbe für die Jugend ihres Volkes und damit für das Volk selbst anzubahnen sich mühten.

Aber Falk wollte nicht nur in der Schulstube durch das Wort und das Herz des Lehrers diesen erziehenden Unterricht bewirkt wissen, er wollte, daß mit der guten Lehre des Lehrers für die Kinder die gute That der Gemeinde an denselben sich verknüpfe. Hier tritt der Begründer der inneren Mission an ihm hervor. Man fühlt ein Herz schlagen, dem es so ernst, wie je einem Erzieher, mit der Erziehung und Gesundung seines Volkes war. Gewerbeschulen verknüpft mit den Volksschulen, das ist die laute Forderung dieses „Freundes in der Not", die er für die verwahrloste Jugend seines Volkes erhebt. „Jede Armenschule (Volksschule), sagt er, sollte zugleich mit einer Gewerbeschule verknüpft sein. Geschieht das nicht, so werden die Kinder häufig von ihren Eltern wie Ziegen gebraucht, betteln geschickt und reifen so zu Vagabunden heran, deren jährlicher Unterhalt alsdann in Kriminalen dem Staate aktenmäßig 50 Thaler gut Geld kostet, eine Summe, die gewissenhaft verwaltet zu rechter Zeit vielleicht fünf solcher Kinder vom Abgrund der Schande und des bürgerlichen Todes zu erretten im stande gewesen wäre." So schwer diese Falksche Forderung in ihrer Erfüllung erscheinen mag, so wird jeder Lehrer und Pfarrer ihr zustimmen, wenn er mit bitterem Weh ein Kind aus Schule und Konfirmandenunterricht wieder in die Hände verrotteter Eltern zurückgeben muß mit der kläglichen Gewißheit, daß sie, geschweige für die weitere Ausbildung des Kindes etwas zu thun, vielmehr einen Tagedieb und Spitzbuben aus ihm werden lassen, wie sie selber es sind. Hier spart der Staat an Erziehung zur bürgerlichen

*) Tagebuchsbemerkung, „Erinnerungsblätter", S. 67.

Arbeitsfähigkeit, um dann, wie Falk es schon treffend in dem gerade diese pädagogische Frage behandelnden „Aufruf an die Landstände des Großherzogtums Weimar"*) so bitter und drastisch ausgesprochen und aktenmäßig belegt hat, das Doppelte, ja Fünffache an seine Gefängnis- und Zuchthausbewohner oder an die Resultate seiner verkehrten Sparsamkeit zu wenden und sich einen Ballast von Individuen aufzuladen, der mehr und mehr ein erdrückender wird.

Was nun die Unterrichtsweise zunächst in den Volksschulen angeht, so greift Falk auch hier wieder klaren Blickes das Richtige heraus: Sprechen lernen mit Kopf und Herz durch Märchen, kleine Geschichten, kurz und mit sinnlicher Klarheit vorgetragen, Auslegung von Bildern, auch Zeichnen, kurz Anschauungsunterricht ist seine Forderung. Erst Phantasie-, Gedächtnis-, Gemütsbildung, dann Verstandesbildung. Erst, wie es dem natürlichen Entwickelungsgang des seelischen Lebens entspricht, Aufnehmen, Anfüllen der Seele durch die Sinne, durch Phantasie und Gemüt, dann erst und immer mäßig, zumal in der Volksschule, begriffliches Erfassen und Durchdringen des Erfaßten in seinem „Wie und Warum" durch den Verstand. Psychologisch, geschichtlich, auf dem Wege der Natur bei allem vorgehen. „Der Kopf ist dem Kinde noch nicht zu, sagt ein altes Sprichwort. Und haben denn die Gliedmaßen der Seele, wenn ich so sagen darf, oder die Vernunftfähigkeiten, in ihrem Wachstum, in ihrer Entwickelung, nicht eben so gut Anfang, Mittel und Ende, wie Augen, Ohren, Hände, Füße und alle übrigen Teile menschlichen Leibes." Also die Naturordnung nicht auf den Kopf stellen! Erst anschauend und hörend sprechen, dann lesen lernen. Lebendig machen in der Muttersprache, das ist die erste Aufgabe der Volksschule, und dies zuerst bewirken durch Märchen und Bilderbuch! „Denn weder Mathematik noch Grammatik, die Dichtkunst ist die erste Lehrerin der Völker gewesen und ist es noch" — hier haben wir bei Falk eine Spur der „kulturhistorischen Stufen", dieses bei individualisierender Anwendung vorzüglichen psychologischen Wegweisers für jeden Lehrgang. Alle Gefühls- und Verstandesbildung aber erfolge an dem jedesmaligen Gegenstand, dem Spruche, der Geschichte selbst, in kurzen und fromm-einfältigen Sätzen, nie abgesondert von ihm, nie breit, trocken, weitschweifig. Auch das Rechnen beginne nicht mit den abstrakten Zahlbegriffen, sondern nehme stets sinnliche Gegenstände zu Zahlträgern. Überall eben Empirie, anschauende Erfahrung, dann erst Theorie. Vor allem aber strebe jeder erziehende Unterricht dahin, daß er ein in sich geschlossenes organisches Ganzes, nichts Zerstückeltes darstelle. Bitter klagt Falk über die Unterrichtsweise seiner Zeit: „Hier ist es die Memorie, die sich zu Tode memorierte; dort ist es die Phantasie, die sich zu Tode phantasierte und anderswo das Räsonnement, das sich zu Tode räsonnierte. Werden wir endlich lernen, alle diese Vermögen in Eins zusammenzufassen und Religion, Glaube, Liebe, Kunst, Wissenschaft in einen großen und seltenen Bund so zu vereinen, daß selbst die alten und neuen Sprachen nur Teile eines organischen Ganzen sind?" Gerade diese Grundforderung ist ja durch Falks Weltanschauung schon gegeben. Wie er sich uns in dieser als christlicher Universalist darstellt, wie wir ihn nach alles zusammenschließender, einheitlicher Gottes- und Welterkenntnis ringen sehen, so fordert er auch für jeden erziehenden Unterricht, daß er nicht die Teile in die Hand gebe und es am geistigen Bande mangeln lasse, er verlangt vielmehr ein organisches Seelenwachstum, wo sozusagen alle Einzelkenntnisse Blätter und Zweige am Stamm der religiös-sittlichen Persönlichkeit, nicht Pfauenfedern am Krähenleibe sind.

Und nun noch ein Wort über die von den Gymnasien abzutrennenden höheren Bürgerschulen, wie Falk sie sich dachte. Wenn für die Volksschule die Hauptelemente Lesen, Schreiben, Rechnen, Bibel und Gesang nach Falk sind, so fordert er für die Bürgerschulen: 1. deutsche Sprache und vertraute Bekanntschaft mit den Klassikern unserer Nation, freilich nicht weitschweifig und gelehrt, sondern mehr gefühlsmäßig angeeignet und durch idealen Unterricht zur idealen Triebkraft werdend, 2. Bildung des Geschmackes nicht durch Theoretisieren über Dichtung und Kunst, sondern durch kunsthistorischen Anschauungsunterricht, durch Bekanntmachen mit den Meisterwerken deutscher und antiker Kunst und Dichtung und ferner durch einen wahrhaft lebendigen und erziehenden Geschichtsunterricht, der sich nicht in chronologischen,

*) Dem Landtag im Jahre 1818, aber ohne Erfolg, überreicht. Genauer Titel: „Aufruf zunächst an die Landstände des Großherzogtums Weimar und sodann an das ganze deutsche Volk und dessen Fürsten, über eine der schauderhaftesten Lücken unserer Gesetzgebungen, die durch die traurige Verwechslung von Volkserziehung mit Volksunterricht entstanden ist."

stilistischen und historischen Spielereien verliert, sondern wie die wahre Kunst das Ebenbild Gottes in höheren Gestalten und Tönen zu schauen sucht, also seinerseits das in der Menschheitsgeschichte sich entwickelnde und verwirklichende Ebenbild Gottes mit Nachdruck heraushebt und dasselbe zur wahren Humanisierung in den großen geschichtlichen Personen und Wendepunkten der zu erziehenden Jugend vor die Seele stellt, 3. die vertraute Bekanntschaft mit der Natur, die, mit anschaulicher Mathematik und Körperlehre verbunden, gegen Betrug und Aberglauben das sicherste Palladium in die Hände giebt.

Soweit die pädagogischen Grundsätze Falks. Entsprechend seiner christlich-universalistischen Weltanschauung lauten sie kurz zusammengefaßt: Höher als das Wissen steht die Ausbildung des Charakters zu sittlichem Hervorbringen und Handeln. Was aber an Wissen not ist, das soll überall und auf jeder Stufe nicht ein vereinzeltes, zerstückeltes, unzusammenhängendes Nebeneinander sein, sondern ein lebendiges, organisches Ineinander. Also nichts Angelerntes, sondern durch Kopf und Herz zum seelischen Charakter Gewordenes. Oder, um es mit Falks geliebtem Goethe auszudrücken, „keine Puppen, sondern Naturen“ heranbilden und zwar christliche Naturen im wahren Sinne Jesu.

Das ist Falks pädagogisches Streben und Ringen, und was als solches in seiner Seele lebendig war, das hat er nicht nur mit glühender Feder zu Papier gebracht, sondern auch mit glühendem Herzen als ein tüchtiger Praktiker in dem Institute durchgeführt, das heute noch zu Weimar seinen Namen trägt und durch das er der Begründer der inneren Mission für Deutschland geworden ist.

4. Falk, als Begründer der inneren Mission — sein Institut zu Weimar. „Ihn jammerte des Volks“, da liegen die Wurzeln alles wahren reformatorischen Wirkens. Das trieb unseren Falk vom Studier- und Dichterschemel fort und hinein in die Arbeit an der durch den Krieg verwahrlosten und verwaisten Jugend seines lieben deutschen Volkes, daß er ihr anstatt des Gefängnisses und bürgerlichen Todes, dem sie zusteuerte, zu Bibel und Werkstatt, zu seelischer und bürgerlicher Gesundung verhelfe.

Es war im Jahre 1813, als Falk in Gemeinschaft mit dem edeln Stiftsprediger Horn zu Weimar „die Gesellschaft der Freunde in der Not“ stiftete. Mitglied derselben wurde jeder, der sich zu einem monatlichen oder jährlichen Beitrag verpflichtete. Das weimarische Fürstenhaus ging mit edlem Beispiel voran. Zunächst stellte man sich allgemein die Aufgabe des Helfens an den durch die Kriegsnöte hilfsbedürftig Gewordenen. Unverzinsliche Darlehen wurden ausgegeben, Saatkorn den verarmten Bauern beschafft, armen Kindern wurde das Schulgeld bezahlt, andere wurden zu tüchtigen Meistern in die Lehre gegeben. Ein Aufruf Falks, der in das Englische übersetzt wurde, fand in England ein Echo in vielen Herzen, und eine große Hilfssumme gelangte in Falks Hände. Bald aber sah er ein, daß sich sein Liebeswerk, sollte es dauernde Früchte bringen und sich nicht ins Ungemessene verlieren, auf das heranwachsende Geschlecht beschränken müsse. Da lag die Zukunft des Volkes, und doch war gerade da die Verwilderung in erschreckendem Maße gestiegen. Hier galt es vorbeugend und rettend einzugreifen. Zunächst dachte Falk nicht an Anstalts-, sondern an Familienerziehung. Hunderte von verwaisten und verwahrlosten Kindern brachte er gegen mäßiges Kostgeld bei rechtschaffenen Pflegeeltern unter oder gab sie, wo sie das Alter dazu hatten, bei braven Handwerksmeistern in Lehre und Zucht. Bald aber konnte er der Anstalt nicht mehr entraten. Etwa 12 Kinder hatte er von vorneherein um sich im Hause, darunter vor allem die Verwahrlosesten, die er unter eigener Pflege haben wollte. Die Begabteren seiner Schützlinge, die Fähigkeit und Neigung zu Lehrer- oder Pfarrerberuf hatten, zählten wie zu seiner Familie, und in ihnen erzog er sich zugleich wieder Helfer für die Erziehungsarbeit an den Jüngeren. Hier haben wir den Ansatz der späteren Brüderanstalten der inneren Mission.

Schnell wuchs die Zahl der um Falk sich sammelnden hilfsbedürftigen Jugend und damit machte sich die Begründung ausgedehnterer „frommer Missionsanstalten, nicht in Afrika oder in einem anderen fremden Weltteil, sondern in unserer eigenen Mitte“ zur Notwendigkeit, wie Falk mit feiner Ironie in seinem späteren Aufruf an die weimarischen Landstände sagt: „als ein christlich frommer Betrug, der uns nicht nur vergönnt, sondern durch Gottes Wort sogar geboten ist: nämlich das Kriminal- und Zuchthaus um soviel Kandidaten zu betrügen, als nur immer möglich ist.“ Erst bestand die Anstalt in einem gemieteten, dann nach Aufkündigung der Miete in einem mit

Hilfe von 200 der geretteten Kinder erbauten Hause im Luthergäßchen zu Weimar.

Der allgemeine Rahmen der Anstalt ergab sich für Falk aus folgenden Grundsätzen:

„Ich glaubte, so bekannte er später, daß besonders der Zeitraum zwischen Entlassung des Kindes aus der Schule — dieselbe fand damals mit dem 12. Jahre statt — und Anstellung desselben bei einem der unzähligen ländlichen oder bürgerlichen Gewerbe so recht die Lücke sei, wodurch der Satan des sittlichen Verderbens seinen ungehinderten Einzug nähme in die blühenden Menschenpflanzungen des Staates und sie unbarmherzig verwüstete. So stellte ich mich wachsam vor den Ausgang der Kirch- und Schulthüren, und die Resultate, die ich erhielt, bestätigten mich in dem anfangs nur dunkel geahnten Erfahrungssatz: daß viele, ja die meisten Seelen unserer Mitbrüder zu erretten sein möchten, wenn sich nur zu rechter Zeit liebende Hände finden wollten, die zugriffen, feststellten, anbänden, verschnitten, zögen, lenkten, ehe das Unkraut zum Walde, der Funke zur Feuersbrunst, ehe der leichtsinnige Jugendfehler zum strafbaren, oft todwürdigen Verbrechen ausartet." Also Überleitung von Schule zum bürgerlichen Leben, das war das erste, was die Anstalt an allen den Kindern sich vornahm, die mit der Schule auch jeglicher Zucht entlassen und der Verwahrlosung preisgegeben waren. Aber dies nicht allein; auch diejenigen, welche ohne Eltern und ohne Schule in jüngsten Jahren hilfesuchend kamen, auch sie fanden Aufnahme bei Falk; denn aufgenommen wurden alle, bei denen es not that. Kein Alter, kein Geschlecht, kein Vaterland, keine Konfession hatte ein Vorrecht oder war ein Hinderungsgrund. „Eine milde Anstalt soll zugleich eine christliche, d. h. eine allgemeinmenschliche sein und kann sich auf so engherzige Unterscheidungen nicht einlassen." All den Kindern nun, welche für ein Handwerk noch nicht reif waren, war die Anstalt zugleich Elternhaus und Schule und in dieser, die sich allerdings erst allmählich umfassender herausbildete, wurde nach den oben dargelegten pädagogischen Grundsätzen unterrichtet oder besser praktisch-christlich fürs Leben erzogen. Sobald aber ein Knabe — für die Mädchen war gemeinhin „das Spinnrad das Mittel zur Seelenrettung" — die Jahre erreicht und seine Anlagen ihn für dieses oder jenes Handwerk geeignet erscheinen ließen, so wurde er zu einem wackeren Meister in die Lehre gegeben, der durch seine Aufnahme zugleich thätiges und durch einen Kontrakt gebundenes Mitglied der „Freunde in der Not" wurde. Der Knabe selbst aber blieb mit der Anstalt weiter verbunden nicht nur dadurch, daß sie für ihn das Lehrgeld zahlte und mit dem Meister über seine Weiterentwickelung in Berichterstattung verblieb, sondern der Lehrling selber war verpflichtet, einerseits in bestimmten, vom Meister ihm zu gewährenden Nebenstunden aus von der Anstalt geliefertem Rohmaterial für dieselbe je nach seinem Handwerk Schuhe, Leinwand, Anzüge u. s. w. herzustellen und andererseits die zu diesem Zweck von Falk gegründete „Sonntagsschule" allsonntäglich zu besuchen, um hier im christlichen Geiste weiter unterrichtet und befestigt zu werden. Auch die Lehrburschen vom Lande hatten sich, soweit es irgend die Entfernung erlaubte, am ersten Sonntag jedes Monates zur Sonntagsschule einzufinden, damit auch ihre persönliche Beziehung zu dem Vorsteher der Anstalt gewahrt, der Sammelpunkt und die Aufsicht allen erhalten bliebe, bis sie zu selbständigen Gesellen herangereift wären.

Die Werkstätten des Landes verbunden mit der Sonntagsschule betrachtete eben Falk als die Grundpfeiler der Civilisation. „Ich sah mit Vergnügen," schreibt er an einen Freund, „was das Beispiel eines wackeren arbeitsamen Mannes für Wunder bewirkte, wie es die schlafenden Kräfte dieser an Müßiggang gewöhnten Bursche weckte und sie gleichsam allmächtig zum Guten fortriß. Mein Entschluß war gefaßt: das junge Laster durch die bürgerlichen Tugenden zu entwaffnen, das Zuchthaus, das Kriminal durch die eröffneten Werkstätten der häuslichen Zucht und Ehrbarkeit um so viele Kandidaten wie möglich zu betrügen." Wo aber bei einem der Zöglinge Neigung und entschiedene Begabung zu gelehrterem Berufe vorhanden war, da wurde ihm das Seminar oder das Gymnasium Weimars eröffnet. Von der Anstalt verpflegt, besuchte er diese höheren Schulen, mußte aber ebenfalls sich selber der Anstalt dadurch dankbar beweisen, daß er für gewisse Stunden, sobald es sein Können hergab, den Unterricht an den jüngeren Zöglingen mit übernehmen mußte. So war insonderheit für die jungen Seminaristen zugleich eine vorzügliche praktische Vorschule, ein reiches Feld pädagogischer und psychologischer Erfahrung gewonnen, wie es überhaupt Falks nicht verwirklichter Lieblingswunsch war, daß sich mit der Anstalt ein Seminar für Landschullehrer in der Form

des Alumnates verknüpfen sollte. Wenn man nun auch über seine dringende Alumnatsforderung anderer Ansicht sein kann, so hat er doch darin gewiß recht, wenn er in seinem „Aufruf an die weimarischen Landstände“ in Bezug auf die von seiner Zeit noch vielfach übersehene praktische Vorbildung des Lehrerstandes sagt: „Wir behaupten nicht ohne Grund, daß solches Lehrer-Klinikum (wie er es forderte) von dieser frommen Missionsanstalt unzertrennlich sei. Alle Erzieher sind nämlich nach unserer Vorstellung Seelenärzte. Die Seele hat ihre Krankheiten so gut wie der menschliche Leib, und oft von einer ebenso verwickelten Beschaffenheit. Wie nun ein junger Leibesarzt nicht bloß aus dem Buch, sondern aus der Erfahrung klug wird und erst am Krankenbette selbst schwere Krankheiten kennen, unterscheiden und behandeln lernt: so möchte es auch für unsere jungen zukünftigen Landschullehrer von dem entschiedensten Nutzen und Vorteil sein, wenn sie die verwickeltsten Fälle der menschlichen Erziehung, als Seelenkrankheiten, nicht bloß aus einem Buch, sondern aus der lebendigen Anschauung von der Hand eines erfahrenen Mannes kennen und behandeln lernten.“

Damit genug. Hat Falk auch vieles, was er auf dem Gebiet der Jugenderziehung forderte, sich noch nicht verwirklichen sehen, so muß man doch bewundernd vor ihm stehen, der fast nur mit Hilfe des durch ihn selber erweckten Liebessinnes so Großes und Segensreiches in kurzen Jahren zu schaffen wußte. Aber das ist's ja nicht allein, daß in seiner Anstalt in den Jahren 1814—29 nahe an 500 Kinder versorgt wurden, sein Liebeswerk wurde vielmehr der Impuls für jene ganze freiwillige Riesenarbeit christlicher Liebe, die wir heute mit dem Falks „Aufruf“ entnommenen Namen der „inneren Mission“ bezeichnen.

Nach Falks Tode wurde seine Anstalt bis zum 1. April 1829 durch seine Witwe unter dem Lehrer Rettner fortgeführt, welcher bei Falk gewohnt und ihm noch auf dem Totenbette dieses gelobt hatte. Dann übernahm der weimarische Staat das Institut, verlegte es in ein geräumigeres Haus am sog. Schwansee und da besteht es heute noch unter Falks Namen in beschränkter, aber gesegneter Thätigkeit. —

Wir schließen unsere Ausführungen mit den Worten, welche L. M. Fouqué, ein Zeitgenosse Falks, für dessen Leben und Wirken hat: „Es galt eine durchaus mutig und ohne Zweifel stets redlich fortgesetzte Bildung, wie sich das in deren erhaben kräftiger Gestaltung auf dem letzteren Stadion ehrfurchtgebietend und lebensfrisch offenbarte“ (Berühmte Schriftsteller der Deutschen, B. I, 277).

Urspringen (Rhön). **Karl König.**

Familie und Schule

s. Haus und Schule

Familienerziehung

1. Einleitendes. 2. Aufgaben der Familienerziehung. 3. Die leibliche Pflege in der Familie. 4. Die intellektuelle Bildung in der Familie. 5. Die Gemütsbildung in der Familie. 6. Besondere Voraussetzungen für eine allseitige wirksame Familienerziehung durch Familiensinn, Familiengeist und -Sitte, Familieneinrichtungen und -Traditionen.

1. Einleitendes. Naturgemäß liegt zunächst die früheste physische Pflege des Kindes in den Händen der Mutter als der schon durch die instinktartig wirkenden Gefühle liebevoller Hingabe an das von ihr Geborene gleichsam prädestinierten ersten Ernährerin. Daher haben alle hervorragenden praktischen Pädagogen und pädagogischen Theoretiker nichts so sehr bekämpft, als jenes viel verbreitete Ammenwesen, das immer nur als ein beklagenswerter Notbehelf frühester Kindespflege angesehen wurde. Wir wiederholen hier nicht, was gegen die Vernachlässigung der ersten natürlichen Mutterpflichten von jeher eingewendet wurde, die ja offenbar die Elemente in der gesamten Familienerziehung bestimmen, wenden uns vielmehr zu deren allseitiger Betrachtung.

Unser erster Satz lautet: Die Familie ist die berufene Erziehungsstätte für die Kindheit wie das zartere Jugendalter, und die Ehe hat für die Gesamtheit eines Volkes nur in dem Grade einen tieferen ethischen Wert, als die Bürgschaft für die Erfüllung erziehlicher Pflichten innerhalb der Familie geboten ist. Es kann und soll sich die Familienerziehung auf alle wesentlichen Zielpunkte der Erziehung überhaupt erstrecken, wenngleich sie ohne mannigfache Ergänzung und Vervollständigung durch anderweitige Faktoren nicht bleiben darf. Das erziehliche Element der Familie erstreckt sich bereits auf das sich von den Eltern auf deren Kinder übertragende Erbe an individuellen Eigenschaften des Leibes und der Seele, also auf jene so bedeutsame Mitgift fürs Leben, deren Beschaffen-

heit einen Hauptfaktor für die Erfolge aller weiteren Erziehungsarbeit bildet. Die Erziehung beginnt, streng genommen, schon mit der Lebensrichtung und Lebensweise der Mutter, nachdem sie empfangen hat. Und nicht nur diese Momente spielen in der Familienerziehung eine Rolle, sondern auch die Gesamtheit der Lebensverhältnisse innerhalb der Familie, wie der Stand und Beruf des Vaters, die Zahl und Art der Geschwister, die materielle Lage des Hauses.

2. Aufgaben der Familienerziehung. Es kann sich die Familienerziehung erstrecken auf die leibliche Pflege, auf die Entwickelung des Seelenlebens wie nach Seite des Intellekts so des Gemüts, es kann und soll die formale wie die materiale Bildung des Geistes, die religiöse, ethische und ästhetische Bildung in der Familie angebahnt und sogar in hohem Maße gefördert werden. Und sofern die ersten Eindrücke, unter denen das Kind aufwächst, für das spätere Werden desselben entscheidend sind, wird man der Familienerziehung einen hohen Rang einzuräumen haben.

3. Die leibliche Pflege in der Familie. Lenken wir unsere Aufmerksamkeit auf jede einzelne Hauptaufgabe der Familienerziehung. Zuerst auf die leibliche Pflege, die doch auch in das Gebiet der Erziehung zu rücken ist. Das Kind steht, wie wir sahen, zunächst schon unter dem Einfluß der physischen Vererbung, und wir möchten darin eine erste Vorbedingung, sei es für physisches Verkommen oder aber für glückliches allseitiges Gedeihen desselben erblicken. Wäre auch die üble physische Erbschaft für die durch den Zufall der Geburt Betroffenen erträglich, so verbindet sich leider mit solcher Erbschaft eine Menge übler psychischer Dispositionen sowie ungünstiger materieller Verhältnisse. Unzählige arme Geschöpfe stehen vom Beginn ihres Lebens unter dem Fluche der Sünden ihrer Väter und Mütter oder der unverschuldeten Vererbung krüppelhafter physischer Zustände.

Wir haben hierin einen bedeutsamen Wink für die Verantwortlichkeit der in die Ehe tretenden Personen. Schon mit Rücksicht auf die schwerwiegenden Folgen ihrer sittlichen Verirrungen müßten sich Jünglinge und Jungfrauen von solchen mit aller Energie fernhalten. Rein an Leib und Seele in die Ehe treten: das wäre eine erste Forderung auf dem Gebiete der Familienerziehung. Daran knüpft sich als nächst Liegendes die sittliche Haltung und vernünftige Lebensweise der hoffenden Eltern und natürlich besonders der Mutter. Die Vernachlässigung und das allzugeringe Beachten dieses Momentes bringt es mit sich, daß das Leben zahlloser Geborener nur eine Kette der schwersten Leiden aller Art ist und bleibt, daß diese unglücklichen Opfer gewissenloser Eltern sich selbst, ihren Angehörigen und ihrem heimatlichen Gemeinwesen zur Last werden. Hier ist zuerst einzusetzen und das Gewissen namentlich in Bezug auf geschlechtliche Ausschweifungen zu schärfen, wenn die Aufgaben der Familienerziehung entsprechend gelöst werden sollen. Nur zu wahr bleibt das Bibelwort von den sich an den Kindern rächenden Sünden der Väter auch schon mit Beziehung auf die Vererbung physischer Beschaffenheit.

Des weiteren gilt es nun, die Gesamtheit der hygienischen Maßregeln bei Auferziehung der Kleinen zu beachten, alles zu befolgen, was die normale Pflege nach Seiten der Ernährung, Bekleidung, der Reinhaltung des Leibes und der Umgebungen des Kindes, der Befriedigung einer Menge sich regender Bedürfnisse erheischt. Was kann nicht allein hinsichtlich der Pflege der Sinneswerkzeuge oder der Atmungs- und Bewegungsorgane, sei es durch Unwissenheit oder durch Fahrlässigkeit an den völlig hilflosen und abhängigen Wesen gesündigt werden. Der mit gesunden Sinnen und normalem Körperzustande ins Leben Hinaustretende hat damit allein schon ganz wesentliche Vorbedingungen eines glücklichen Lebensschicksals erworben; er besitzt darin einen durch nichts zu ersetzenden Empfehlungsbrief — auch schon darum, weil ein nicht zu übersehender Zusammenhang zwischen einem gesunden Leibe und glücklichen psychischen Eigenschaften vorhanden ist. Im Bereiche der physischen Pflege ist vor den zwei Extremen: zu zärtlicher, verweichlichender Behandlung und einem übel verstandenen Abhärtungsverfahren, vor zu ängstlich schonendem und überwachendem und wiederum zu gleichgiltigem und fahrlässigem Vorgehen zu warnen. Dem Kinde können wohl kaum alle eigenen Erfahrungen und Belehrungen hinsichtlich der Regeln für sein physisches Gedeihen erspart bleiben, indessen käme es auf Lieblosigkeit, ja Grausamkeit hinaus, wollte man dem Unerfahrenen nicht gegen zahlreiche ernste Gefährdungen seiner leiblichen Gesundheit beistehen. Bei alle dem muß man bekennen, daß die gute Mutter Natur eine Fülle von Kräften und Heilmitteln zur Verfügung hat, um die zahlreichen Mißgriffe und Versündigungen bei der

physischen Erziehung wieder gut zu machen. Auch darf die Pflege des Leibes nie eine Form annehmen, bei der andere höhere erziehliche Aufgaben zurückgesetzt werden. Wir erinnern an die Erziehung zur Mannhaftigkeit, zu mutigem Wagen, zur Opferfähigkeit und Hingabe des eigenen Selbst, wenn es gilt, eine sittliche Pflicht zu erfüllen. Zu ängstliches Behüten der physischen Wohlfahrt verträgt sich mit der Lösung zahlreicher sittlicher wie allgemeiner kultureller Aufgaben ebensowenig, wie eine zu empfindsame ästhetische Seele. Das leibliche Element darf nie in der Weise dominieren, daß höhere Eigenschaften und Leistungen darunter Schaden leiden; zur physischen Erziehung gehört auch Selbstbeherrschung und das Dekorum der Mäßigkeit.

Was Eltern und sonstige Führer der Kleinen im Hause zur physischen Pflege derselben im einzelnen beitragen können, vermögen wir hier nicht auch nur annähernd aufzuzählen. Nur den Hinweis wollen wir geben, daß die liebevolle Hingabe der Eltern sich namentlich auch darin offenbaren wird, ob sie ihre individuellen Neigungen, etwa zu allerlei Vergnügungen außer dem Hause oder ihre Bequemlichkeit und ihr Ruhebedürfnis den berechtigten Bedürfnissen ihrer Kinder z. B. nach reichlicher Bewegung im Freien oder nach fröhlichen, ungezwungenen Spielen oder nach Ausübung verschiedener praktischer Bethätigungen zu opfern im stande sind. Die Kollisionen zwischen den Bedürfnissen von Kindern und Erwachsenen können sehr leicht zum größten Schaden des physischen — (und psychischen) — Gedeihens der ersteren ausgehen. (Wir erinnern hier u. a. an die viel verbreitete Unsitte, die Kinder bis in die späten Abendstunden hinein mit in öffentliche Vergnügungslokale zu nehmen.) Die physische Erziehung in der Familie wird hauptsächlich beeinträchtigt: 1. durch die Unkenntnis der Eltern, namentlich der Mütter und Pflegerinnen im Gebiete der Hygiene und zwar zunächst in der Pflege der Kleinen; 2. durch die Unfähigkeit der Erzieher, sich selbst in ihren leiblichen Begehrungen und Lebensgewohnheiten zu beherrschen, den Kindern zu liebe sich eine Entbehrung aufzuerlegen, z. B. ein Opfer an ihrer Bequemlichlichkeit zu bringen; 3. durch die Dürftigkeit der Lebensverhältnisse, die es in zahlreichen Fällen unmöglich macht, nach den Regeln der Gesundheit zu leben. Die Verschuldungen nach Seiten der leiblichen Erziehung liegen also teils in einem intellektuellen wie moralischen Defekt, teils in der äußeren Lebenslage der Eltern und ihrer Stellvertreter in der Familie.

Der physischen Erziehung in der Familie schließt sich alles das naturgemäß an, was zur Übung der Sinnesthätigkeit, zur Aneignung von allerlei Fertigkeiten der Hand — wie zur ästhetischen und moralischen Beherrschung des Leibes gehört. Die Gesundheit wie Leistungsfähigkeit leiblicher Organe und Kräfte läßt sich bereits in frühester Kindheit vortrefflich fördern, wenn sich die ersten Erzieher verständnisvoll darum bemühen und selbst praktisch anstellige Personen sind, die den Kindern mit allerlei Arbeiten im Hause, in der Werkstatt, im Feld und Garten bewußt und unbewußt Belehrungen und Anleitungen gewähren. Eine wesentliche Bedingung für die wirklich durchgreifende physische (wie ja auch sonstige) Pflege der Kinder in der Familie ist der gesetzlich bestimmte Schutz der Kinder gegen lieblose, grausame Ausbeutung ihrer physischen Kräfte für den Zweck des Verdienstes. Die Fabrikgesetzgebung reicht in dieser Hinsicht keineswegs aus, denn auch von Eltern oder sonstigen Pflegern kann das hilflose, abhängige Kind in so hohem Grade ausgenützt werden, daß von physischer Pflege kaum ein Rest übrig bleibt. Wir deuten damit auf jenen beklagenswerten wunden Punkt in der Familienerziehung, die moralische Roheit — nicht bloß Unwissenheit und sonstige Unfähigkeit — zahlreicher Eltern, die, wie sie selbst völlig unerzogen geblieben, unmöglich andere zu erziehen vermögen.

4. Die intellektuelle Bildung in der Familie. Die intellektuelle Bildung in der Familie ist von allen namhaften pädagogischen Theoretikern — wir erinnern u. a. an Comenius, Pestalozzi und Fröbel — den eingehendsten Erörterungen unterzogen worden. Man hat von einer Mutterschule als der primitivsten Elementarschule geredet und dieser die Grundlegung alles späteren Lernens in der Schule zugewiesen. Was kann nicht alles ein Kind von seinen frühesten Pflegern, von seinem ersten Umgang, von all seinen Umgebungen lernen! Es lernt bei ihnen und durch sie seine Sprache sowohl den Wortschatz, wie die Grammatik, die eigentümliche Betonung, den Wohllaut, den Rhythmus; es lernt die Dinge unterscheiden, benennen, sie richtig gebrauchen, lernt aufmerken, beobachten, genau sehen, hören, die Sinneseindrücke unterscheiden u. s. w. Hier findet sich die reichste Gelegenheit zu Anschauungsübungen, zur Heimatkunde, zum elementaren Unterricht

in Geschichte, Religion, Naturkunde, Sprache, im Zählen, im Überlegen, in der Fähigkeit des Aufmerkens und Behaltens — natürlich das alles noch ohne hervortretende Absicht, ohne System, ohne Ansetzung von Lektionen — gleichsam zufällig, spielend. So manche gute Mutter läßt es sich nicht nehmen, selbst bis zum ersten Lese- und Schreibunterricht fortzuschreiten und ihrem Kinde den Eintritt in die Schule zu erleichtern. Auch mancher Vater hat seine vom Berufe freien Zeiten dem weiteren Unterricht seiner Kinder gewidmet. Jeder Verkehr der Eltern mit dem Kinde, sei es im Hause in traulichem Beisammensein, wenn es draußen unwirtlich ist, sei es auf Spaziergängen, im Garten, Feld und Wald bietet reiche Gelegenheit zu geistigen Anregungen, zu Frage und Antwort, zu schlichten Erklärungen, kurzen und schlichten Erzählungen, denen die Kleinsten so gern lauschen, zu Hinweisen auf die Weisheit, Allmacht und Güte Gottes, auf das Thun und die Geschicke der Menschen. Wer diese Kosestunden, wie wir die Stunden harmlosen Verkehrs zwischen Mutter und Kind nennen möchten, in Liebe und mit Geschick auszubeuten versteht — was für eine reiche Mitgift kann der nicht seinen Kleinen mit ins Leben, zunächst in die Schule hinausgeben! Daher denn die ungemein verschiedene Empfänglichkeit und Lernfreudigkeit der kleinen Anfänger in der Schule; da merkt man sofort, wo eine Mutter- und Vaterschule redlich vorgearbeitet hatte — aber auch, wo das Kind jeder liebevollen Anleitung unteilhaftig geblieben war. Nur daß nicht auch zu viel in das Kind hineingeredet oder gar hineindoziert wurde, so daß man einen geistigen Sommer statt des Frühlings herbeiführte. Solche Verfrühung und Überreizung der geistigen Entwickelung des Kindes ist fast schlimmer, als der völlige Mangel an geistiger Anregung durch die Eltern; dort ist frühzeitiges Hinwelken zu fürchten, hier ist wenigstens noch natürliche Kraft vorhanden.

Die intellektuelle Bildung kann im Hause nicht nur als materiale, sondern auch als formale gefördert werden, wenn anders die Fragen nach dem „woher", „warum", „wodurch", „womit", „wie beschaffen", „wie zu erklären" von den Eltern teils angeregt, teils sachgemäß beantwortet werden. Das Haus wird überhaupt auch alle höheren geistigen Interessen, Wißbegierde und Lernlust hervorlocken, wenn namentlich eine anregende Geselligkeit in demselben herrschend ist, wenn bedeutende Gespräche in Gegenwart der Kinder geführt werden, wahrhaft gebildete Personen gern gesehene Gäste sind. Viele hervorragende Menschen haben die ersten und nachhaltigsten geistigen Anregungen dem Elternhause weit mehr, als der Schule zu verdanken und sind vor allerlei schlimmen sittlichen Verirrungen durch die in demselben herrschenden positiven Interessen bewahrt geblieben.

Übrigens ist keineswegs zu behaupten, daß vorwiegend im Schoße der Familie von Gelehrten oder Künstlern dem Kinde eine reichere geistige Mitgift geboten werde. Sehr häufig zeigen Gelehrte weder Lust noch Geschick, sich mit ihren Kindern eingehender zu beschäftigen; nicht selten schlagen dieselben ganz aus der Art und werden unbedeutende Menschen, während z. B. die Söhne von intelligenten Handwerkern und Landleuten wenigstens helle, anstellige Köpfe aus der Werkstatt oder der Ökonomie ihrer Väter und aus dem Haushalte werkthätiger verständiger Mütter mit hinwegnehmen. Wie wäre sonst die Thatsache zu erklären, daß überwiegend viele große Männer aus den schlichtesten Kreisen des Volkes herausgewachsen sind!

5. Die Gemütsbildung in der Familie. Und wie die körperliche Gesundheit, gesamte Rüstigkeit und Leistungsfähigkeit des Leibes, wie die Anbahnung und Förderung des Intellekts der Kinder in der Familie gewonnen werden kann, so nicht minder die Bildung des Gemüts, der Gefühle, der begehrenden und wollenden Seele. Auch hierbei spielt zunächst die Vererbung eine bedeutende Rolle. Als ein fernerer wirksamer Faktor erweist sich der im Kinde so mächtige Trieb der Nachahmung, des sich Assimilierens dessen, was vorgelebt und vorgehandelt wird. Die Roheit oder Zartheit des Fühlens, die Gleichgiltigkeit oder rege Teilnahme gegenüber den Mitgeschöpfen, die Empfänglichkeit oder der Stumpfsinn bei ästhetischen Eindrücken wird am frühesten im Verkehr mit den Gliedern der Familie auf Grund der Anschauung, der Beobachtung, des Erlebens, der Nachahmung hervorgerufen. Daher wir denn behaupten dürften, daß namentlich auch die religiösen, moralischen und ästhetischen Gefühle im Hause zur Entfaltung gelangen. Der Schulunterricht sowie Einrichtungen der Schule werden in dem Maße die verschiedenen Seiten der Gemütsbildung entsprechend fördern, als der erste gute Grund im Hause gelegt worden war. Sonst ließe sich kaum die nicht selten zu machende Erfahrung erklären, daß, trotz

Jahre hindurch fortgesetzter Beeinflussung von Knaben und Jünglingen durch edel gesinnte, zu allem Guten und Schönen anregende Lehrer, trotz ununterbrochener Beschäftigung mit religiösen oder ethischen und ästhetischen Lehrstoffen, trotz der trefflichsten Einrichtungen der Schule dieselben dennoch in unabänderlicher Gemütsroheit und völliger Unzugänglichkeit für Edles, Schönes, Wahres und Gutes verharren.

Durch ihr Beispiel, durch die von ihnen gepflegte häusliche, fromme Sitte, durch ihre ernste Befolgung alles Wohlanständigen in Worten, Gebärden und Handlungen, durch ihre Pflege des Schönen werden die Eltern die ersten und wirksamsten Erzieher zur Frömmigkeit, Sittlichkeit und zur Freude am Schönen. Und was in dieser Richtung vom Hause geleistet wird, wird noch stets die wichtigste und stärkste Schutzwehr der Jugend gegen religiöse Gleichgiltigkeit und moralische Verkommenheit sein und bleiben. Das ist der gute, fruchtbare Boden, auf dem die Schule mit Erfolg weiter bauen kann, das ist die Hauptvoraussetzung für alle sich leicht vollziehende Apperzeption. Leider hat man nur diesen Gesichtspunkt immer mehr in Vergessenheit geraten lassen, so daß Aufgaben, ausschließlich der Schule zugewiesen werden und man Forderungen an dieselbe stellt, die nur in Gemeinschaft mit dem Hause und unter Voraussetzung der Vorarbeit desselben gelöst und erfüllt werden können. Auf die Macht des Beispiels, der Anschauung und Gewöhnung führt sich allerdings der Einfluß des Hauses weit mehr zurück, als auf eigentliche systematische, absichtlich unternommene Belehrung. Zu solcher sind die Eltern selten geschickt, dazu fehlt es ihnen auch zumeist an Zeit; diese eigentliche Unterweisung ist eben Sache der fortführenden, ergänzenden, erweiternden und vertiefenden Thätigkeit der Schule.

6. Besondere Voraussetzungen für eine allseitige und wirksame Familienerziehung im Familiensinn, Familiengeist, Familieneinrichtungen und -Traditionen. Der Familiensinn d. h. der Sinn und das lebhafte Interesse für Familienleben überhaupt und für die eigene Familie insbesondere wird die Familienerziehung und besonders die Gemütsbildung insofern fördern, als derselbe die Voraussetzung bildet und Gewähr bietet für die verschiedenen häuslichen Tugenden. Nur in dem Maße, in welchem Vater und Mutter gern und freudig im Kreise der Ihrigen weilen, sich mit Vorliebe daheim erholen und das Wohl der Ihrigen sorgfältig pflegen, wird auch den Kindern der Sinn für häusliches Leben und für die im Hause zu übenden Tugenden eingepflanzt. Alle Teilnahme für größere menschliche Gemeinschaften in Staat, Volk und Vaterland muß im Familienkreise vorgebildet und begründet werden; wer im Kleinen sich nicht bewährt, wird auch das Größere nicht umfassen können. Doch wollen wir nicht leugnen, daß der Familiensinn in Familienhochmut- und Engherzigkeit ausarten kann, in welchem Falle ein gefährlicher, kleinlicher Familienegoismus zu Tage tritt. Kein Zweifel, daß in unseren Tagen der Zug im großen Ganzen weit mehr aus dem Hause hinaus, als in dasselbe hinein führt, indem das die Menschen verbindende Element weit mehr, sei es gewisse gemeinsame materielle oder politische oder soziale Interessen oder Parteistandpunkte, als die Bande des Blutes geworden sind.

Indem wir unter Familiengeist die einer Familie eigentümlichen Lebensanschauungen, namentlich auch nach religiös-sittlicher Seite verstehen, begreift sich, daß derselbe ein guter und schlechter, ein die junge heranwachsende Generation emporziehender, veredelnder oder verrohender und herabziehender sein kann. Der gute Geist wird sich u. a. in der herrschenden frommen Sitte des Hauses offenbaren oder in der sorgfältigen Pflege alles Edlen, Guten und Schönen, in der Teilnahme der Familienglieder an dem Gemeinwohle, an den vaterländischen Aufgaben, in dem Interesse für geistige Fortbildung und künstlerische Bethätigung. Es kann sich der gute Geist schlechthin in der fest eingewurzelten edlen Familiensitte aussprechen, als deren Merkmale u. a. die Scheu vor allem Hohen, Echten, die Pietät gegen altbewährte Einrichtungen, verdienstvolle Personen, vornehmlich gegen Gott erscheinen werden. Wo solch guter Geist und die ihm entsprechende gute Sitte herrschen, macht sich die rechte Familienerziehung unvermerkt ohne viele Worte und lautes Gepränge, da ja die gesamte Lebensatmosphäre, in die wir als Kinder eintreten und die uns Jahre hindurch umgiebt, das wahrhaft Entscheidende für unser geistig-sittliches wie für unser ganzes übriges Gedeihen ist. Mit dem Familiengeiste hängen, wie die Familiensitte, so gewisse Familieneinrichtungen und Traditionen unmittelbar zusammen. Zu solchen Einrichtungen kann u. a. gehören eine gewisse Art von Familienfesten, eine bestimmte Form des Verkehrs zwischen Eltern und Kin-

dern oder zwischen den älteren und jüngeren Geschwistern, die gemeinsame Hausandacht aller Hausgenossen, die wohlwollende und teilnehmende Behandlung der Dienstleute, die Führung einer Familienchronik, der Besuch von Familientagen, an denen sich periodisch die auch räumlich entfernt von einander lebenden Familienglieder beteiligen u. s. w. Sofern Gewöhnung, Anschauung, Beispiel ungleich mächtigere Erziehungsfaktoren ausmachen, als etwaige mündliche Lehren und Ermahnungen oder als Drohungen und Versprechungen, wird sich auch die Familienerziehung hauptsächlich durch die Art des herrschenden Familiengeistes, der Familiensitte, der Familieneinrichtungen im Guten oder Schlimmen wirksam erweisen. Das möchten diejenigen alles Ernstes erwägen, die einen Ehebund eingehen und damit eine außerordentlich große pädagogische Verantwortlichkeit auf sich zu nehmen gesonnen (?) sind. Doch stoßen wir gerade nach dieser Seite auf unglaublich unfertige Zustände und gröbste Vernachlässigungen. Wir stehen vor einer weiten Kluft zwischen der sittlichen Aufgabe der Ehe und Familie auf der einen, der völligen Unfähigkeit zur Lösung derselben auf der anderen Seite. Da keine Gesetzgebung leichtsinnig geschlossenen Ehen zwischen geistig unreifen, moralisch unfertigen, einer meist ganz unsicheren Existenz entgegengehenden Personen zu steuern vermag, so wird man den hieraus notwendig entspringenden schlimmen Folgen für die Familienerziehung dadurch entgegenwirken müssen, daß man die reifere Jugend beiderlei Geschlechts wenigstens mit den Elementen der Erziehungslehre bekannt macht, vornehmlich ihr aber die hohe Bedeutung der Elternpflichten nahe bringt. Dazu trete der gesetzlich festgestellte Schutz der Kinder wider alle die Gefahren, die eine durchaus verkehrte Führung, ja eine grobe Verwahrlassung derselben seitens der Eltern oder deren Stellvertreter mit sich bringen muß. Während die Schule jedes Mittel zu ergreifen hat, um die Eltern ihrer Zöglinge zu gemeinsamem Erziehungswerk an diesen heranzuziehen, wird die Orts- wie die höchste staatliche Obrigkeit auf verfassungsmäßigem Wege den zahlreichen durch den Zufall der Geburt einem traurigen Lebensgeschick preisgegebenen Kindern Schutz und Schirm wider jegliche Art der Verkümmerung an Leib und Seele zu gewähren suchen.

Fällt zwar beiden Eltern die erziehliche Aufgabe zu, so bringt es doch die Berufsart zahlreicher Männer mit sich, daß sie ihren Kindern persönlich wenig oder nichts sein können; um so mehr gilt es, den Frauen freien Raum für Erfüllung der nächst liegenden mütterlichen Pflichten zu schaffen, daneben und vor allem aber sie zu rechter Lösung ihrer erziehlichen Aufgaben geschickt zu machen. Daher wir denn im Interesse einer möglichst weit verbreiteten tüchtigen Familienerziehung die Forderung stellen, daß die heranwachsenden Mädchen ohne Ausnahme nicht nur in der Haushaltungskunde, sondern vornehmlich auch in der Hauspädagogik unterwiesen und praktisch angeleitet werden. Leider sind namentlich auch in Frauenkreisen nur zu viele darauf aus, die weibliche Bildung von den naturgemäß gegebenen Bahnen ab- und auf Ziele hinzulenken, die wie dem gesamten Familienleben, so namentlich auch einer gesunden und segensreichen Familienerziehung den empfindlichsten Stoß versetzen müssen. Als ob nur da dem weiblichen Geschlecht seine Menschenrechte gewahrt blieben, wo allerlei gelehrtes Wissen auch ihm geboten, ja zur Pflicht gemacht wird und wo alle denkbaren Berufsarten der Männer auch Frauen offen stehen — als ob die radikale Nivellierung und Negierung aller von der guten Mutter Natur an die Hand gegebenen Unterschiede der Leistungsfähigkeit und Anlagen jemals das Ideal vernünftiger Lebenszwecke werden könnte. Gerade diese Leidenschaft der Gleichmacherei ist nach unserer Überzeugung der sicherste Weg zur Auflösung des Hauses, zum Ruine einer segensreichen Familienerziehung.

Litteratur: Riehl, Die Familie. — Die Gesamtheit der Werke über Erziehungslehre; s. u. a. Luthers Sendschreiben an die Ratsherren und Obrigkeiten deutscher Städte 2c.; dessen Tischreden (dieselben im Auszuge s. des Verfassers „Luther als Pädagog" in der Ausgabe pädagogischer Klassiker, herausgegeben von Friedr. Mann, Langensalza, Beyer & Söhne): Comenius, Mutterschule! Pestalozzis Lienhard und Gertrud; Rousseaus Emil; Fröbels Schriften; Schmid, Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens.

Jena. H. Keferstein.

Familien- und Volkserziehung

Die letztere, „die Volkserziehung" hat die erstere, „die Familienerziehung" zur Voraussetzung. Die Familie ist der Urgrund der Volkspersönlichkeit, sie ist die erste, von Natur aus gegebene Gemeinschaft verschiedener Individuen, ein aus mannigfachen Teilen bestehendes Ganze. Verschiedenheit der Geschlechter, Ver-

schiedenheit des Alters bildet die Basis eines zu gegenseitiger Ergänzung und Einigung geschaffenen sozialen Verbandes. — Dieser soziale Verband wird schon erweitert durch das Zusammenleben verschiedener Familien bei den Streifzügen nomadisierender Stämme. — Von absoluter Bedeutung für die Bildung von Gemeinschaften, von Erweiterung und Befestigung der Stamm- oder Volksgenossenschaft war das Seßhaftwerden der Familien zum Zwecke der Bearbeitung des Bodens. (Agrikultur.)

„Der feste Grundbesitz ist der sichere Anhaltepunkt für die geselligen Verhältnisse, der erste Schritt zur Kultur, zu dem Anfange einer Gemeinschaft, zur Bildung von Gemeinden und Staaten.“ (Klemm.)

Zunächst sind die Lebensbedingungen für die einzelnen Familien die gleichen und daher kein Unterschied zwischen Familien- und Volkserziehung vorhanden. Solange in dem Oberhaupt der Familie die Nähr-, Wehr- und Lehrkraft für die Seinigen vereinigt war, solange gab es keine besonderen Erziehungsstätten, keine Berufs- oder Klassenbildung, keine Standesunterschiede. Gleichheit der Existenz, Unterschiedslosigkeit ist aber das Zeichen niederer Kulturstufen und so mußte nach und nach eine Differenzierung, eine Scheidung zwischen der Erziehung in der Familie und derjenigen, die wir jetzt „Volkserziehung“ nennen, sich vollziehen. Verschiedenheit der Begabung hatte eine Verschiedenheit der Beschäftigungen zur Folge und führte zur Bildung von Ständen. Die Kluft innerhalb eines Volkes wurde immer größer und hat jetzt so weit Platz gegriffen, daß wir bei dem Worte „Familienerziehung“ an die bemittelten und höheren Klassen der Gesellschaft denken, und daß wir bei dem Worte „Volkserziehung“ die große Masse der unteren Stände im Auge haben. Bei dem Worte „Familienerziehung“ schwebt uns das kindliche und jugendliche Alter vor, die „Volkserziehung“ bezieht sich auf die Erwachsenen. Kindheit und Jugend gehört in den Kreis der Familie, die Erwachsenen bilden das eigentliche Volk. Der Zusammenhang zwischen der Entwickelung der einzelnen Familien innerhalb eines Volkes wurde immer mehr gelockert, je dringender unsere Kulturverhältnisse höhere Lehranstalten für die Vorbereitung zum Staatsdienste, für wissenschaftliche und künstlerische Bildung verlangten.

Nur in den beiden, aus dem innersten Gemüts- und Geistesleben der Menschheit hervorgegangenen Kulturmächten — in der Religion und Kunst ist ein Zusammenhang innerhalb der zu einem Volke gehörenden Familien erkennbar. Der erziehlich bildende Einfluß, den diese einander so verwandten Kulturmächte ausüben, erstreckt sich auf alle Stände, auf alle Lebensalter. Namentlich ist die Kunst, trotz der Entwickelung, die sich in ihr vollzogen, und die den Künstler in eine Höhe rückt, die ihn von dem Volke zu trennen scheint, eine innerhalb der Volksfamilie wirkende, erziehende Gewalt. (Einzelne Kunstwerke, deren Genuß eine Vorbereitung erfordert, wie sie nur die Gebildeten sich aneignen können, sind als Ausnahmen zu betrachten.)

Außer diesen, den ursprünglichsten, schöpferischen Kräften des Menschengeistes entstammenden Kulturmächten verdanken wir dem modernen Staate eine Institution, in der ein Zusammenhang zwischen Familien- und Volkserziehung vorhanden. Die allgemeine Wehrpflicht kann in gewissem Sinne als eine Kulturmacht angesehen werden, insofern die Dienstzeit als eine Schulung für die körperliche Entwickelung und auch für sittliche Gewöhnung (Abhärtung, Ordnung, Pünktlichkeit, Gehorsam) sich bewährt hat. Der Zusammenhang zwischen den Einzelnen tritt aber auch hier in differenzierter Form auf, da die Rangordnung durch verschiedene Bildung bestimmt wird, von anderen Ursachen ganz zu schweigen.

Schon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts angeregt durch die großen humanen Denker in allen Kulturstaaten Europas, namentlich Frankreichs und Deutschlands, brach sich die Erkenntnis Bahn, daß unsere Gesamtentwickelung dadurch Schaden leide, daß ein großer, ja der größte Teil des Volkes außerhalb des Erwerbes stehe, den der menschliche Geist auf wissenschaftlichem und künstlerischem Gebiete errungen, und daß daher die große Kluft überbrückt werden müsse, die die Glieder eines Volkes von einander trennt. Volkserziehung und Volksbildung wurden zu Schlagworten: Die letztere, die „Bildung“ war die richtigere Bezeichnung für das, was für das Volk, d. h. für die Erwachsenen im Volke zu geschehen habe. So entstanden schon in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts die Handwerker-, Arbeiterbildungsvereine, die volkstümlichen Vorträge, die Theater- und Musikaufführungen; wir können auch die Schützen-, Sänger- und Turnervereine als Bildungsfaktoren betrachten, deren erziehlicher Einfluß innerhalb der Volksfamilie wirksam war. Im Jahre 1870 ent-

stand in Berlin ein über ganz Deutschland sich erstreckender Verein zur Verbreitung von Volksbildung, dessen noch jetzt bestehendes Organ „Zeitschrift für Volksbildung“ den Mittelpunkt für seine Bestrebungen giebt.

Allen diesen Bestrebungen für Volksbildung ist durch die Fortbildungsschulen für die erwachsene Jugend (s. d.) erst eine bestimmte Grundlage gegeben.

Wir wenden uns nach diesem kurzen Hinweis auf den historischen Ursprung der Sache der „Volkserziehung“ selbst zu: als Stätte derselben wird die Volksschule betrachtet. In der Volksschule (s. d.) ist der Zusammenhang zwischen der Familien- und Volkserziehung am sichtbarsten vorhanden. Die Schöpfer der Volksschule setzten ihre Kraft dafür ein, daß der Zwiespalt zwischen der Erziehung in der Familie und dem erziehenden Unterrichte in der Schule bei dem Volke aufhören solle. Sie fühlten, daß eine Volkserziehung nur möglich sei, wenn die Familie ihr den Boden bereitet habe, — und so mußte die Konsequenz ihres Denkens sie darauf führen, die Mutter als die erziehende Kraft in der Familie zu erkennen und in ihr die Vermittelung zwischen Haus und Schule, zwischen Familien- und Volkserziehung zu erblicken.

Derjenige, der zuerst den Begriff der Volksschule entwickelt hat, Comenius (s. d.) war es auch, der eine „Mutterschule“ geschrieben, und Pestalozzi (s. d.), der schöpferische Pädagoge für den „Volksschulunterricht“ wollte die Bildung (Erziehung) des Volkes in die Hand der Mutter legen.

In seiner Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ sagt Pestalozzi: „Ich erhebe mich mit jedem Tage mehr zu der Überzeugung, daß es wirklich möglich sei, zu dem Ziele zu gelangen, nämlich: die Mütter wieder zu dem zu bilden, wozu sie von der Natur bestimmt sind und daß dadurch selbst die unterste Stufe des gewöhnlichen Schulunterrichts auf die Folgen des genossenen, mütterlichen Unterrichts gebaut werden könnte.“

Werfen wir jetzt einen Blick rückwärts auf den Weg, der zu dem Höhepunkte unserer gegenwärtigen Kultur geführt und infolge derselben zu der verhängnisvollen Trennung zwischen den Gliedern der Volksfamilie, die zugleich eine Abkehr, in gewissem Sinne eine Abirrung von der Natur bedeutet, so werden wir in den Bestrebungen der genannten Pädagogen Comenius und Pestalozzi das heiße Bemühen sehen, zu den natürlichen Bedingungen des Lebens zurückzukehren und zwar durch die Hilfsmittel, welche die Kultur geschaffen.

Der Zusammenhang zwischen Familien- und Volkserziehung kann wieder gewonnen werden, wenn der Ausgangspunkt benutzt wird, der innerhalb unserer Kulturverhältnisse der natürliche geblieben und in alle Ewigkeit bleiben wird. Diesen Ausgangspunkt bietet das erste Kindesalter. Für dieses giebt es noch keine Standes-, Klassen- oder Rangerziehung. Die Bedingungen, die seine Entwickelung bestimmen, sind für alle Familien des Volkes die nämlichen. Nur die äußerste Dürftigkeit, oder die äußerste Unvernunft kann hier Veranlassung zu einem Abirren von den Naturbedingungen geben. Wie die Mittel für die körperliche Ernährung des Kindes gleichmäßig für alle Kinder, reiche und arme, von der Natur bestimmt sind, so sollen auch die Mittel für die geistig-sittliche Nahrung des ersten Kindesalters gleichmäßig für die gesamte Kindheit vorhanden sein.

Nicht in so absoluter, aber in annähernd gleicher Weise zeigt das weibliche Geschlecht noch den Zusammenhang mit den elementaren, den ursprünglichen Bedingungen unseres Daseins. Die natürliche Bestimmung der Frau als Mutter bedingt eine Gleichheit zwischen der Fürstin und der Frau aus dem Volke, die als ein Bindeglied innerhalb der Volksfamilie betrachtet werden kann. Erst seitdem die Frau durch unsere sozialen Verhältnisse gezwungen, zum Teil in die Berufskreise der Männer eingetreten, löst sich dieser Zusammenhang und führt auch hier zu einer Scheidung, wie sie im allgemeinen sich vollzogen.

Innerhalb der Familie als Frau und Mutter, als Erzieherin ihrer Kinder ist die Frau trotz der Verschiedenheit der Bildungs-, der Vermögens- und der Rangverhältnisse der Einzelnen, doch im wesentlichen den Naturbedingungen treuer geblieben als der Mann. Die Kluft zwischen dem Berufe der Mutter in den höheren Ständen und der Arbeiterfrau ist nicht so groß, wie die Kluft zwischen dem Berufe des Staatsmannes, des Gelehrten, des Künstlers und dem Berufe des Arbeiters aus dem Volke.

Diesen Zusammenhang trotz der Zerklüftung und Zerrissenheit unseres Lebens innerhalb der Volksfamilie hat Friedrich Fröbel (s. d.) tiefer erkannt, als es vor ihm geschehen. Was

Comenius in seiner „Mutterschule“ andeutet, was Pestalozzi ersehnte und suchte, ohne es finden zu können, ein „A-B-C-Buch vor dem A-B-C-Buch der Schule, durch welche das Kind die ersten Stufen der Erkenntnisleiter heranklimmt, an die uns die Natur selber zu aller Kunst und Kraft führt“ — und das zu gleicher Zeit „die Mütter wieder zu dem zu bilden vermag, wozu sie von Natur bestimmt sind“ — ist von Fröbel allen Familien des Volkes gebracht worden und zwar in einem erweiterten und höheren Sinne. Während seine Vorgänger Comenius und Pestalozzi den Zusammenhang zwischen Familien- und Volkserziehung durch die eigene Mutter innerhalb ihres Familienverbandes herstellen wollten, sieht Fröbel in dem gesamten, weiblichen Geschlechte den Mittler, den Einigungspunkt für die verschiedenen Glieder der Volksfamilie. Der mütterliche Erziehungsberuf ist der Kulturberuf des weiblichen Geschlechts — er ist es auch für diejenigen, denen eigene Kinder versagt sind. „Vor allem muß der Mutter und dem ganzen weiblichen Geschlechte das von höherem Lebenstriebe bestimmte, menschlich erziehliche Handeln, zu klarem Bewußtsein erhoben werden.“ (Frbl.) „Die jetzige Zeit hat das Bestreben die Kindheit, das Kindheitsleben nicht als ein Einzelnes, Vereinzeltes, sondern als ein in sich abgeschlossenes Ganze, als Keim und Kern zur Entwickelung und Darstellung eines Menschheitslebens anzuerkennen.“ (Frbl.) Noch bestimmter und gleichsam die heutige Bewegung auf dem Gebiete der Frauenfrage voraussehend, hat er im Jahre 1830 den Ausspruch gethan:

„Es ist das Charakteristische der Zeit, das weibliche Geschlecht seiner nur instinktiven, passiven Thätigkeit zu entheben und es von seiten seines Wesens und seiner menschheitpflegenden Bestimmung zu gleicher Höhe wie das männliche Geschlecht zu erheben.“ In seinem Aufrufe zur Gründung von Erziehungsvereinen sagt er: „Wir haben landwirtschaftliche und Gartenvereine, welche die Kultur und Veredelung der Tiere und Pflanzen durch Erforschung und Erfüllung der Bedingungen und Gesetze, von denen jene abhängt, zum Gegenstande haben, und wir erkennen das Gewinnreiche derselben. Allein Vereine erziehender Männer und Frauen, Väter und Mütter für Erziehung der Kinder und des Menschen haben wir nicht. Was bei den jetzigen, so vielfach verschlungenen Lebensverhältnissen der Einzelne, selbst die einzelne Familie unmöglich erringen kann, würde so durch Gemeinsamkeit erreicht werden. Die Erziehung muß anerkannt werden, als das, was sie ist: „Eine Aufgabe aller zur gemeinsamen Lösung aller!“

Von solchen Gedanken erfüllt, schuf Friedrich Fröbel eine Erziehungslehre und Methode, die die Ergebnisse der wissenschaftlichen Erkenntnis, die vorhandenen Kulturmittel benutzt, um mit deren Hilfe zu den natürlichen Bedingungen unseres Lebens zurückzukehren. Die beiden Kulturmächte „Religion und Kunst“ in denen die ursprüngliche Kraft des Volksgeistes wirkt, der sie geschaffen und die auch noch den Zusammenhang innerhalb der Volksfamilie zeigen, sollen ergänzt werden durch eine, den Naturbedingungen gemäße Erziehung des Kindesalters aller Volksklassen. Wie die körperliche Ernährung für das Kindesalter in allen Familien die gleiche ist, so soll auch die Nahrung für die geistig sittliche Entwickelung die gleiche sein. Deshalb muß die Lehre für die Erziehung, wie es die Kunst und Religion ist, dem einfachsten Verständnis zugänglich sein und dem gebildetsten Geiste Interesse einflößen können. Der Hinweis auf die bisherige Verwirklichung des Fröbelschen Gedankens eines bereits gewonnenen Zusammenhanges zwischen Familien- und Volkserziehung kann nur mit dem Ausblick auf eine zukünftige Ausgestaltung der Fröbelschen Erziehungsidee geschehen.

Die Volkskindergärten stehen in einem innigen Zusammenhange mit der Familienerziehung und sind nicht, wie es häufig geschieht, mit Bewahranstalten (s. d.) zu verwechseln: sie verdanken ihr Entstehen einem Fortschritte auf pädagogischem Gebiete und sind kein Notbehelf in Rücksicht auf die Armen und Dürftigen.

Eigentliche Erziehungsstätten werden sie erst, wenn sie in Verbindung mit Lehranstalten (Seminare) für Erzieherinnen (Kindergärtnerinnen) stehen, deren Beruf es ist, die Fröbelsche Methode und Lehre in vermögende Familien einzuführen.

So ist bereits ein Zusammenhang für Familien- und Volkserziehung durch breite Schichten unserer vielgegliederten Gesellschaft gegeben. — In intensiverer Weise als durch die Volksschule ist hier durch die Erzieherin innerhalb der Familie für das erste, kindliche Alter eine Vermittelung geschaffen, deren Einfluß nicht weniger folgenreich ist, als er sich bisher in ganz unbewußter Weise vollzogen.

In folgerichtiger Weise ist auch die Bedeutung dieser jüngsten Erscheinung auf pädagogischem Gebiete zunächst einer Frau aufgegangen. Frau von Marenholtz-Bülow hat durch ihre schriftstellerische und praktische Thätigkeit diese Erkenntnis zu verbreiten gesucht. Sie ist es auch gewesen, die zum erstenmal die Bezeichnung „für Familien- und Volkserziehung" einem Vereine gegeben, den sie in Berlin im Jahre 1863 gründete und dessen Aufgabe es sein sollte, zur Realisierung des Fröbelschen Erziehungswerkes beizutragen. In Leipzig wurde von Frau Henriette Goldschmidt der Gedanke aufgenommen; Ausdruck derselben ist der von ihr im Jahre 1871 gegründete Verein für Familien- und Volkserziehung: Es ist der einzige Verein in Deutschland (der von Frau von Marenholtz-Bülow gegründete existiert nicht mehr), der dieser Bezeichnung getreu mit dem Volkskindergarten nicht nur ein Seminar für Kindergärtnerinnen, sondern auch ein Lyceum verbunden hat. Das Lyceum ist eine höhere Lehranstalt für den Erziehungsberuf der Frau, der Vermittlerin zwischen Familien- und Volkserziehung.

Litteratur: Wir verweisen auf die Schriften Friedrich Fröbels (s. d.), auch die Schriften von Frau von Marenholtz-Bülow „Die Arbeit und die neue Erziehung" 1866 bei Carl Habel, Berlin. Vergl. auch die Schrift von Henriette Goldschmidt: „Ideen über weibl. Erziehung" 1882 bei Carl Reißner, Leipzig.

Leipzig. Henriette Goldschmidt.

Familienprinzip

s. Schulverfassung

Farbe der Wände

s. Klassenzimmer

Farbenblindheit

1. Geschichte. 2. Theorie des Farbensehens. 3. Theorie und Einteilung der Farbenblindheit. 4. Prüfungsmethoden. 6. Häufigkeit. 6. Ursache. 7. Prähistorischer Farbensinn. 8. Farbenblindheit und Gesundheitspflege.

Die Farbenblindheit ist ein angeborener und unheilbarer Zustand, der in gänzlicher oder teilweiser Unfähigkeit besteht, die Farben wahrzunehmen, oder sie in derselben Weise wahrzunehmen, wie der Farbentüchtige. Das Verständnis der Farbenblindheit ist noch nicht genügend geklärt, vor allem deshalb, weil über das normale Farbensehen abweichende theoretische Anschauungen herrschen, sodann, weil die Auskunft eines Farbenblinden über seine Farbenwahrnehmungen unsere Erkenntnis nicht genügend zu fördern vermag, da nicht nur seine Farbenanschauungen, sondern infolge hiervon auch seine Farbenbegriffe von den unsrigen abweichen, und er mit den Bezeichnungen rot, gelb, grün, blau eine andere Vorstellung verbindet.

1. Geschichte. Die Kenntnis dieser Sinnesmißbildung ist verhältnismäßig neu; erst im Jahre 1777 wurde die wissenschaftliche Aufmerksamkeit durch Schilderung der Farbenblindheit eines Schuhmachers Harris auf diesen Fehler gelenkt, und bald darauf gab die genaue Selbstbeobachtung des rotgrünblinden englischen Chemikers und Physikers Dalton die Grundlage zur genaueren Kenntnis des Übels, dem seither der Name Daltonismus geblieben ist. Weitere Forschung verdanken wir Herschel, Goethe, Seebeck u. a., deren zum Teil weit von einander abweichende Auffassungen am besten die Schwierigkeiten kennzeichnen, sich in das Sinnesleben des Farbenblinden hineinzudenken, und die Art, wie sich in seinen Augen die Welt spiegelt, mit unseren Farbenbezeichnungen zu schildern. So glaubte Göthe den Schlüssel zum Verständnis der häufigsten, heute als Rotgrünblindheit bezeichneten Form darin gefunden zu haben, daß er dem Behafteten die Empfindung von Blau absprach, während wir jetzt wissen, oder doch für sicher halten, daß in diesen Fällen die ganze Farbenempfindung auf blau und gelb beschränkt ist, und die Rot- und Grün-Wahrnehmung fehlt. Die neuere Forschung, bei welcher insbesondere Wilson, Maxwell, Holmgreen, Favre, Stilling, Hermann Cohn, von Reuß, Magnus, Daae und Jefferies zu nennen sind, wurde von zwei in gewissem Sinne entgegengesetzten Seiten, durch wissenschaftliche und praktische Beweggründe angeregt und gefördert. Einerseits hatten neue über das normale Farbensehen aufgestellte Theorieen die Aufmerksamkeit der Physiker und Physiologen diesem Gebiete zugelenkt, und man erwartete manche Streitfrage durch das Studium der angeborenen Abweichungen vom normalen Farbensinne der Entscheidung näher zu bringen. Andererseits

trat durch einen 1875 bei Lagerlunda in Schweden stattgehabten Eisenbahnunfall, der mit Wahrscheinlichkeit auf Verwechslung der Signalfarben seitens eines farbenblinden Beamten zurückzuführen war, die große Tragweite dieses Übels für die Sicherheit des Verkehrs auf Eisenbahnen und Schiffen eindringlich ins Bewußtsein.

Die wissenschaftlichen Erwartungen sind freilich vielfach enttäuscht worden. Es hat die Forschung aus den Beobachtungen an Farbenblinden keine durchschlagenden Beweise zu gunsten der einen oder anderen Theorie des normalen Farbenerkennens zu schöpfen vermacht, und auch heute noch stehen sich die Anhänger von Young-Helmholtz und Hering sowohl in der Lehre vom normalen Farbensehen, als auch in der Auffassung und Einteilung der verschiedenen Formen von angeborener Farbenblindheit unvermittelt gegenüber. Man muß daher beide Theorieen in ihren Grundzügen kennen lernen.

2. Theorie des Farbensehens. Bis zum Beginn dieses Jahrhunderts stellte man sich die Vorgänge beim Sehen und insbesondere beim Farbenerkennen verhältnismäßig einfach vor. Man wußte, daß Licht und Farbe, im physikalischen Sinne betrachtet, als Ätherschwingungen von verschiedener Wellenlänge und Schwingungszahl aufzufassen sind, und nahm mit Newton an, daß diese Ätherwellen sich unmittelbar auf eine in den Nerven vorausgesetzte ätherähnliche Substanz übertragen, so daß jede Nervenfaser des Sehnerven im stande wäre, jede beliebige Licht- und Farbenempfindung zu vermitteln.

Nachdem die unsrere gesamte Nervenlehre von Grund aus umbauenden Arbeiten von Johannes Müller zu der Erkenntnis geführt hatten, daß jede Nervenfaser nur eine bestimmte eng umgrenzte Art der Empfindung vermitteln kann, die von dem Nervenendorgan in Auge, Ohr oder Haut, und von der Centralnervenzelle im Hirn abhängt, zwischen welchen die Nervenfaser die Verbindung herstellt, so mußte für die verschiedenen Farbenempfindungen ein gesondertes Nervencentrum, getrennte Nervenleitung, und vielleicht sogar ein eignes zur Aufnahme des Farbenreizes dienendes Nervengebilde im Auge selbst vorausgesetzt und gesucht werden. Dem stellten sich nun schwere Bedenken entgegen. Die mannigfachen Farbentöne gehen unmerklich ineinander über; es können, wenn auch nicht im Regenbogen, der für diesen Zweck nicht die günstigste Beobachtungsform darstellt, so doch in einem mit starker Vergrößerung arbeitenden Spektralapparat eine überaus große Anzahl von Farbenmischungen vom reinen Rot zum Gelb, von diesem zum Grün, Blau und Violett wahrgenommen werden, und als Übergang zwischen Violett und Rot kennen wir die im Spektrum fehlenden, als Lila, Rosa und Purpur bezeichneten Zwischenfarben. Und doch ist mit all diesen von der Physik als Farbentöne bezeichneten Wahrnehmungen die Farbenwelt bei weitem nicht erschöpft. Ein jeder Farbenton kann durch Beimischung von weißem Licht die größte Mannigfaltigkeit in der Helligkeit erhalten, und vom „gesättigten“ Farbenton, dem kein weißes Licht beigemischt ist, alle Übergänge darbieten bis zu einem Weiß, in dem der Farbenton nur eben noch erkennbar ist. Der Physiker nennt diese Mischungen eines bestimmten Farbentones mit Weiß dessen „Nüancen“. Freilich haben die theoretisch betrachtet unzählbaren Farbentöne und deren Nüancen in der Wirklichkeit eine gewisse Grenze. Das Auge vermag aber durch Übung eine staunenswerte Fähigkeit zu erwerben in der Unterscheidung zartester Farbendifferenzen. Von den Arbeitern in Salviatis Glas- und Mosaikfabrik zu Venedig wird behauptet, daß sie bis gegen 20000 Farben zu unterscheiden vermögen.

Es kann also unmöglich angenommen werden, daß im Auge für alle diese Farbentöne und Nüancen eine gesonderte Nervenleitung vorhanden sei. Denn da wir auch an sehr kleinen Gegenständen, die dem Auge unter einem Sehwinkel von wenigen Sekunden erscheinen, und deren Bild im Auge eine winzig kleine Stelle der lichtempfindenden Netzhaut bedeckt, noch alle Farbenunterschiede wahrnehmen können, so erscheint es vollkommen ausgeschlossen, jedem der mikroskopisch kleinen Netzhautabschnitte Tausende von Nervenfasern für die Leitung zum Gehirn zuzusprechen.

Eine annehmbare Theorie der Farbenempfindung mußte daher auf einfacheren und wahrscheinlicheren Voraussetzungen beruhen. Thomas Young sprach zuerst 1807 den unseren heutigen Anschauungen noch immer zu Grunde liegenden Gedanken aus, daß allen Thatsachen Rechnung getragen werden könne durch Annahme einiger weniger Grundfarbenempfindungen, deren gleichzeitige, aber verschieden starke Bethätigung alle Zwischenstufen der Farbenwahrnehmung zu erklären vermöchten. Young nahm deren drei an: Rot, Grün und Violett.

Helmholtz hat 50 Jahre später diese unbeachtet gebliebene Theorie zu neuem Leben erweckt und weiter ausgebaut. Nach seiner Lehre verlaufen im Sehnerven dreierlei Nervenfasern. Jeder die Netzhaut des Auges treffende Lichtstrahl reizt alle 3 Arten, jedoch in verschiedenem Grade. Die Strahlen von größerer Wellenlänge und kleinerer Schwingungszahl erregen die im Dienste der Rotempfindung stehenden Nervenfasern stark, doch in geringem Grade auch die grün und violett empfindenden. Strahlen von mittlerer Wellenlänge erregen die der Grünempfindung dienenden am stärksten, Strahlen von kurzer Wellenlänge und größerer Schwingungszahl vorwiegend die violettempfindenden. Die im Spektrum zwischen je zweien dieser Grundfarben gelegenen Farbenempfindungen kommen durch gleichzeitige Reizung der zu den benachbarten Grundfarben gehörigen Nervenfasern zu stande; die Empfindung von reinem Weiß tritt ein, wenn alle 3 Nervenarten gleich stark erregt werden. In der vorliegenden Frage haben wir es immer nur mit der Farbenempfindung zu thun, und man darf diese nie mit dem physikalischen Begriff der Farbe verwechseln.

Die Zerlegung eines weißen Lichtstrahles in die Spektralfarben beweist zwar, daß das weiße Licht aus farbigen Strahlen zusammengesetzt ist, erlaubt aber keinen Schluß darauf, daß auch die Weißempfindung durch gleichzeitige Erregung verschiedener Farbenempfindungen entstehen kann. Um dies letztere zu ermitteln, muß man nicht die Lichtstrahlen, sondern die Empfindung derselben mischen, und dies geschieht auf der rotierenden Scheibe. Es ist bekannt, daß die Erregung der Netzhaut unseres Auges eine Lichtempfindung zur Folge hat, und daß diese Lichtempfindung ein gewisses Mindestmaß von Dauer besitzt, welches zuweilen die Dauer des erregenden Lichtstrahls übertrifft. Dann empfinden wir einen Lichtstrahl noch an einer Netzhautstelle, die er schon verlassen hat, und empfinden ihn gleichzeitig an verschiedenen anderen Punkten der Netzhaut, die er in schnellem Fluge der Reihe nach inzwischen getroffen hat. Eine rasch im Kreise geschwungene weiße Kugel erscheint als weißgrauer Ring. Bei rascher Drehung einer mit verschiedenfarbigen Kreisausschnitten gemalte Scheibe wird eine bestimmte Netzhautstelle, während die Empfindung der einen Farbe noch fortdauert, schon von den Strahlen der Nachbarfarbe getroffen und erregt, und auf solchem Wege kann man eine Mischung der Farbenempfindung erzielen. Der Satz von Helmholtz, daß die gleichzeitige und gleichstarke Erregung der drei für seine Grundfarben angenommenen Nervenfasern zur Empfindung von Weiß führt, beruht auf diesem Versuch mit der rotierenden Scheibe. Es gelingt, zu jedem Farbenton einen anderen von der Beschaffenheit zu finden, daß die Mischempfindung keine Spur mehr trägt von einer der beiden Farben, sondern zu Weiß, oder richtiger bezeichnet, zu einem neutralen farblosen Grau verschmilzt. Das Gleiche gelingt auch mit je drei entsprechend gewählten Farbentönen. Es giebt unzählige solcher Farbenpaare und Drittmischungen von Farben, so daß die Wahl der drei Grundempfindungen nach der Theorie von Helmholtz in gewissem Sinne willkürlich gemacht werden kann. Andere Forscher, wie Maxwell und Fick, nehmen zwar die Dreifarbentheorie von Young-Helmholtz, aber etwas abweichende Grundfarben, an; doch ist dies von untergeordneter Bedeutung. Der Schwerpunkt der Lehre von Helmholtz liegt in der Annahme von dreierlei Nervenfasern, deren gleichzeitige und gleichstarke Erregung die Weißempfindung giebt, und die bei ausschließlicher oder stark überwiegender Erregung einer Faser die entsprechende Grundfarbenempfindung, bei vorwiegender Erregung je zweier Fasern die dazwischenliegende Mischfarbenempfindung entstehen läßt.

Diese Theorie, deren Anwendung auf alle die mannigfachen Manifestationen unseres Farbenempfindens zu weit führen würde und entbehrlich wäre, da sie in allen Lehranstalten vorgetragen wird, hat gleichwohl durch Hering in Prag eine starke Erschütterung erfahren. Noch strenger als Helmholtz will Hering alle physikalischen Begriffe von der Farbe aus der Empfindungslehre ausgeschieden wissen, und hält es daher für unzulässig, die Weißempfindung als aus 3 farbigen Empfindungen gemischt aufzufassen. Ebenso leugnet er die Berechtigung, das reine Gelb als eine Mischempfindung von rot und grün zu bezeichnen. Nur jene Farbentöne, in welchen unser Auge zwei Farben mit und nebeneinander wahrzunehmen vermag, wie z. B. gelb-rot (orange), blau-grün, gelb-grün und rot-blau (rosa, violett), dürfen ohne den Thatsachen Gewalt anzuthun, als Mischfarbenempfindungen bezeichnet werden. Daß gewisse Farben auf der sich drehenden Scheibe zu neutralem Grau verschmelzen, bezeichnet Hering als eine gegenseitige Vernichtung der zum Versuch verwen-

deten Farbenempfindungen, und das mehr oder weniger helle Grau, das dann in die Erscheinung tritt, faßt er nicht mit Helmholtz als die Summierung der Farbenempfindung auf, sondern als einen Rest, als jenen Teil rein weißen Lichtes, der den Versuchsfarben der Scheibe von vornherein beigemischt war. Denn die Sättigung der Farben (siehe oben) ist nur ein relativer Begriff; alle unsere Pigmentfarben enthalten eine mehr oder minder große Beimengung von Weiß, wie der Versuch mit dem Prisma lehrt. Auch der Versuch, auf der rotierenden Scheibe rot und grün so zu mischen, daß reines Gelb wahrgenommen wird, erfährt von Hering gleiche Deutung: Die Rot- und Grünempfindung vernichten sich bei geeigneter quantitativer Verteilung, und das zu Tage tretende Gelb war von vornherein den roten und grünen Pigmentfarben der Scheibe beigemischt. Mit Recht hebt Hering hervor, daß ein helles Weiß, ein leuchtendes Gelb durch Mischung der Helmholtzschen Grundfarbenempfindungen nie erzeugt werden könne, eben weil weiß und gelb ihrerseits selbst als eine unserer Grundempfindungen anzusprechen seien. Es giebt deren nach Hering 6: Rot und grün, blau und gelb, weiß und schwarz. Jedes dieser 3 Paare schließt einen Gegensatz ein, und kann für unser Auge zu einer Mischempfindung nicht vereinigt werden: Es giebt keine Rotgrün- und Blaugelb-Empfindung. Wohl aber kann jede Farbe des einen, mit jeder des anderen Paares vereint als Mischfarbe wahrgenommen werden, z. B. Rotblau (= Rosa und Violett), Rotgelb (= Orange), Weißlichgrün; Grünblau, Grüngelb, Weißlichgrün.

Jedes dieser drei Empfindungspaare nennt Hering Gegenfarben, weil sie bei gleicher Stärke einander vernichten, so daß alsdann gar keine Farbenempfindung zu stande kommt. Es ist klar, daß dies, mit Ausnahme des schwarz-weißen Paares solche Farben sind, die nach Helmholtz durch Mischung die Weißempfindung erzeugen, und die er als Komplementärfarben bezeichnet. In diesen beiden Benennungen „Gegenfarben“ und „Komplementärfarben“ spricht sich scharf der Unterschied in der Auffassung beider Forscher aus. Grün und rot sind für Hering Gegensätze wie plus und minus, die sich beim Zusammentreffen schwächen, und wenn sie gleichstark sind, vernichten. Für Helmholtz sind es Teilempfindungen, die sich gegenseitig zur Weißempfindung ergänzen. Hering reiht folgerichtig den Gegenfarbenpaaren rot — grün und blau — gelb als drittes gegensätzliches Empfindungspaar weiß und schwarz an. Es befremdet an Herings Theorie zunächst wohl die Auffassung, daß Schwarz eine Empfindung sei, und nicht das Gegenteil einer Empfindung. Die überzeugende Darlegung, daß das „Nichtsehen“ in absoluter Finsternis gänzlich verschieden ist von dem Sehen eines Stückes tiefschwarzen Sammets, müssen in Herings Originalarbeit nachgelesen werden (Zur Lehre vom Lichtsinn, 1874); desgleichen die meines Erachtens wertvollste Leistung, die Kritik der Komplementärfarbentheorie von Helmholtz an der Hand jener rein subjektiven Sehempfindungen, die man als Simultan- und Succeſſiv-Kontrast zu bezeichnen pflegt. Als Einleitung zur Besprechung der Farbenblindheit genügt es, von Herings Theorie folgendes festzuhalten. An jedem Punkte der Netzhaut hat man 3 verschiedene „Sehsubstanzen“ anzunehmen, deren eine der Wahrnehmung von Weiß, Schwarz und allen grauen Zwischenstufen dient, deren zweite die Rot- und Grünempfindung vermittelt, während die dritte für das Sehen von Blau und Gelb bestimmt ist. Bei diesen drei paarigen Empfindungen muß, wie bei jeder Nerventhätigkeit, ein Stoffwechsel vorausgesetzt werden, und zwar kommt in jeder der 3 Sehsubstanzen durch Stoffverbrauch (Dissimilierung) die eine, durch Stoffersatz (Assimilierung die andere Empfindung zu stande. Wirkt rein rotes oder grünes Licht auf das Auge, dann wird vorwiegend die entsprechende „Sehsubstanz“ gereizt, und durch die eine Farbe ein positiver, durch die andere ein negativer Stoffwechsel ausgelöst, der mit einer bestimmten spezifischen Farbenwahrnehmung im Centralorgan verbunden ist. Wirken rein rote und rein grüne Strahlen in gleicher Stärke ein, dann entsteht kein Stoffwechsel und keine Farbenempfindung. Das gleiche gilt von der für Blau und Gelb bestimmten Sehsubstanz. Alle farbigen Strahlen reizen aber neben ihrer spezifischen Sehsubstanz auch die der schwarz-weißen Empfindungsreihe. Das weiße Tageslicht mit seiner Zusammensetzung aus Strahlen verschiedener Wellenlänge erregt in unserem Auge gleichwohl keine farbige, sondern eine reine weiße Empfindung, weil die roten und grünen, die blauen und gelben Reize gleich stark sind und sich aufheben, während die in ihnen allen enthaltene Fähigkeit, zugleich auch die „Weiß-Schwarz-Substanz“ zu erregen (ihre „weiße Valenz“ nach Hering) sich summiert.

Die an neuen Gedanken und feinen Beobachtungen reiche Darlegung Herings ist nicht leicht in wenigen Sätzen wiederzugeben. Es muß auf das Original (Grundzüge einer Theorie des Farbensinnes, Sitzungsbericht der k. k. Akademie der Wissenschaften, Bd. LXX Abt. 3) verwiesen werden.

3. Theorie und Einteilung der Farbenblindheit. Bei diesem Widerstreit über das normale Farbenempfinden darf es nicht Wunder nehmen, daß auch in der Auffassung der krankhaften Veränderungen des Farbensinnes, dieselben Gegensätze zu Tage treten. Es empfiehlt sich daher, an dem Thatsächlichen festzuhalten, und auf die Einordnung unter die Systeme von Helmholtz und Hering nur kurz hinzuweisen.

Die Farbenblindheit kann angeboren sein, oder durch Krankheit entstehen. Letztgenannte Form begleitet insbesondere den Sehnervenschwund und tritt im Gefolge mancher Hirn- und Rückenmarkleiden auf. Es gehört aber deren Besprechung nicht in das Gebiet der Gesundheitspflege.

Die angeborene Farbenblindheit läßt sich in teilweise oder gänzliche einteilen. Weitaus die häufigste partielle Farbenblindheit ist die Rotgrünblindheit neben der die Blaugelbblindheit wegen ihrer großen Seltenheit und geringen praktischen Bedeutung stark zurücktritt und nur noch theoretisches Interesse in Anspruch nimmt. Auch die gänzliche Farbenblindheit ist selten, doch ersetzt sie durch den Grad der Sehstörung an individueller Bedeutung, was ihr an statistischer abgeht.

Der Rotgrünblinde nimmt sowohl die roten als grünen Lichtstrahlen wahr, er ist also nicht, wie das Wort auszudrücken scheint, blind für dieselben. Auch sieht er Rot und Grün nicht farblos, etwa wie ein helleres oder dunkleres Grau, es decken sich aber diese seine Farbenempfindungen nicht mit den unsrigen, und sind unter sich nicht wesentlich verschieden. Beide erscheinen ihm als ein mehr oder minder lichtstarkes Gelb. Blau und Gelb sind, was nach Hering ohne weiteres verständlich ist, die einzigen Farbenempfindungen, deren der Rotgrünblinde fähig ist.

Allerdings darf nicht verschwiegen werden, daß gerade über diese wichtige Frage die Untersucher wesentlich von einander abweichen. Dies beruht auf der schon angedeuteten, fast unüberwindlichen Schwierigkeit, von dem angeborenen Farbenblinden zuverlässige Auskunft über seine Farbenempfindung zu erhalten. Da er von Kindheit an Farbenbezeichnungen hört und auch selbst anwendet, deren Anschauung und Begriff ihm fehlt, so entsteht in seinem Sprachgebiet eine Verwirrung, die weder ihm selbst, noch anderen ein Zurechtfinden ermöglicht. Farben, die ihm gleich scheinen, aber nur Helligkeitunterschiede aufweisen, hört er bald als rot, bald als orange, als grün, als gelbgrün bezeichnen, und prägt sich mit der Zeit für die Mehrzahl der Gegenstände die unserer Farbenwelt entnommenen, für ihn aber inhaltlosen Benennungen ein, ohne sich bewußt zu werden, daß er das Gras nur deshalb grün nennt, weil er weiß, daß es grün ist, nicht aber, weil er es als grün erkennt. Die Verwirrung wächst durch manche Ungenauigkeit der allgemeinen Ausdrucksweise, insbesondere durch sprachliche Verwechslung von Rot und Rosa. Alle Welt spricht von roten Wangen, roten Lippen und roten Rosen. Dem Rotgrünblinden erscheint dies alles nicht als eine Abtönung jener Farbe, die wir als reines Rot bezeichnen, und die er als Gelb sieht, sondern als etwas ganz Entgegengesetztes. Wie weiterhin dargethan werden soll, nimmt der Rotgrünblinde in allen Mischfarben von Blau und Rot nur das Blau wahr. Wenn er nun hört, daß wir sowohl das ihm gelb erscheinende Feuer, als die in seinen Augen blaue Rose mit dem Beiwort Rot bezeichnen, so sinken schließlich alle Farbenausdrücke für ihn zur inhaltslosen Phrase herab, die er zwar bei bekannten Gegenständen dem Sprachgebrauch gemäß anwenden lernt, die ihn aber in dem Augenblick im Stich läßt oder irreleitet, wenn er einer systematischen Prüfung des Farbensinnes unterworfen wird. Da sich nun der Farbenblinde seiner teilweisen Sprachverwirrung in den seltensten Fällen klar bewußt ist, so erhalten seine Angaben zuweilen eine den Untersucher irreleitende Zuversicht und Bestimmtheit.

Um diese Fehlerquelle auszuschließen, hat schon Seebeck (Poggendorfs Annalen, Bd. 42, 1837) davor gewarnt, dem Namen, den die Daltonisten einer Probefarbe beilegen, irgend welchen Wert zuzumessen, und empfahl als einzig zuverlässiges Untersuchungsmittel das Gruppieren farbiger Papierstreifen oder Wollenmuster nach ihrer Ähnlichkeit. Diese Methode ist auch heute noch in Gebrauch und für die Diagnose der Farbenblindheit unentbehrlich. Wir erfahren aber dabei nur, daß der Farbenblinde die in Frage stehende Farbe anders sieht, wie wir, und daß sie ihm ähnlich oder gleich erscheint mit gewissen anderen, für unser Auge ab-

weichenden Farben. Aus dem Umstand aber, daß jemand z. B. Rosa mit Blaugrün verwechselt, geht nicht hervor, ob ihm diese beiden Farben beide rot, oder wie sonst erscheinen. Man dringt auf diesem Wege nicht tiefer in das Verständnis des Daltonismus ein, und es ist ein für diesen Zweck nutzloses Beginnen, die Reihe der Spektralfarben mit farbigen Wollmustern nachlegen zu lassen, denn wir erfahren dadurch nichts über das Spektrum des Farbenblinden.

Da man gleichwohl aus solchen und ähnlichen Untersuchungen weitgehende Schlüsse zog, so mußten die Ergebnisse abweichend und widerspruchsvoll werden. Magnus, Stilling, Pflüger u. a. gelangten über die Farbenfolge, in der dem Daltonisten das Spektrum erscheinen soll, zu keiner Übereinstimmung. Meines Erachtens giebt es nur einen Weg zur Klarheit über diesen wichtigen Punkt, nämlich die Erforschung jener seltenen Fälle, in welchen nur ein Auge farbenblind, das andere aber normalsehend ist. Hier sind wir sicher, daß der Untersuchte mit dem Farbenwert denselben Begriff verbindet, wie wir selbst. Er kann über sein farbenblindes Sehbereich durch Vergleich mit dem gesunden Auge jede gewünschte Auskunft geben. Ein gut beobachteter Fall einseitiger Farbenblindheit beweist daher mehr, als zahlreiche Untersuchungen doppelseitiger Daltonisten.

Eine solche einseitige Rotgrünblindheit wurde von v. Hippel gefunden und genau geprüft. Es wurden die einzelnen Teile des Spektrums durch einen Spalt abgelenkt, und mußten vom Untersuchten genannt werden. Vom äußersten Rot bis zum Blaugrün erschien alles gelb; von da bis zum violetten Ende herrschte das Blau. Die Farben des Normalspektrums: Rot, Grün, Gelb, und deren Zwischenstufen erschienen nur als verschiedene Helligkeitsgrade der Gelbempfindung. Die hellste Stelle des Spektrums lag annähernd dort, wo sie das gesunde Auge sieht, im Gelb, ein wenig rechts von der Natriumlinie. Das Spektrum war also zweifarbig (dichromatisch); zwischen dem gelben und blauen Teil lag eine schmale, als farblos geschilderte Zone, zwischen den Spektrallinien E und F. Die Prüfung mit den Metallspektren stand mit der Spaltprüfung im Einklang. Die Rubidiumlinie im äußersten Rot erschien schwach gelb, die roten Kalium- und Lithiumlinien, die grüne Thallium- und die gelbe Natriumlinie wurden als völlig gleichfarbig gelb bezeichnet, nur daß die Natriumlinie heller leuchtete. Eine Verkürzung des Spektrums war weder am roten, noch am violetten Ende vorhanden.

Gestützt auf diese einwandfreie Beobachtung kann also eine Form von partieller Farbenblindheit aufgestellt werden, bei der jede Rot- und Grünempfindung ausfällt und durch Gelb ersetzt wird, so daß die ganze Farbenwelt auf die beiden Wahrnehmungen blau und gelb und deren Helligkeitsstufen zusammenschrumpft. Diese Form der Rotgrünblindheit fügt sich genau in das System von Hering. Ob es noch andere Formen von mangelnder Rot- und Grünempfindung giebt, in denen das Spektrum anders erscheint, als in v. Hippels Fall, muß so lange als offene Frage betrachtet werden, bis dafür durch einseitig Farbenblinde Belege geliefert werden. Die Schule von Helmholtz glaubt allerdings einen Unterschied zwischen Rotblinden und Grünblinden machen zu sollen, doch ist beiden Gruppen der Verwechslung roter und grüner Farbentöne gemeinsam. Das Trennende wird darin erblickt, daß beim Rotblinden das Spektrum am roten Ende verkürzt ist, mithin eine wahre Blindheit für rotes Licht vorliegt, und daß sowohl die Zone der größten Helligkeit, als auch die graue Zone, welche den gelben Abschnitt des Spektrums vom blauen trennt, im Vergleich zum Grünblinden etwas weiter nach rechts hin, gegen das violette Ende gerückt ist.

Weiterhin werden bestimmte Farbenverwechslungen als typisch für diese beiden Formen aufgestellt. Der Grünblinde legt hellgrüne Farbentöne zu dunkelroten, und Purpur zu Grün und Grau. Der Rotblinde verwechselt Hellrot mit Dunkelgrün, und Purpur mit Blau und Violett. Es giebt jedoch viele Übergänge zwischen beiden Formen, so daß eine scharfe Grenze kaum aufrecht erhalten werden kann. Die Verkürzung des roten Endes des Spektrums kann fehlen, sie kann sich bis zur Kaliumlinie, zur Lithiumlinie, und sogar bis zum Orange, bis zur Calciumlinie erstrecken. Auch die Lage der neutralgrauen Zone zeigt ein sehr schwankendes Verhalten. Ähnliches gilt von den Verwechslungsfarben, so daß ein und derselbe Fall von verschiedenen Untersuchern bald der einen, bald der andern Gruppe zugeteilt wird. Beleg dafür ist v. Hippels Fall einseitiger Farbenblindheit, den dieser Autor zur Gruppe der Grünblinden rechnet, während Holmgren, der denselben Jüngling untersuchte, typische Rotblindheit zu erkennen glaubte. Unter diesen

Umständen ziehen es viele Autoren vor, auf eine Trennung beider vorerst zu verzichten, und beide unter der Bezeichnung Rotgrünblindheit zusammenzufassen.

Man ist zu glauben geneigt, daß dem Farbenblinden der größte Teil jener ästhetischen Genüsse vorenthalten ist, der dem Vollsinnigen aus der Pracht und Mannigfaltigkeit der Farben in Natur und Kunst erwächst. Das ist gewiß in weit geringerem Grade der Fall, als man wähnt, denn was an Farbenfülle fehlt, wird zum guten Teil durch feineres Unterscheidungsvermögen innerhalb des Bereiches der vorhandenen Farbenempfindung ersetzt. Es wurde schon angedeutet, daß der Rotgrünblinde für manche Mischfarben eine geschärfte Wahrnehmungsfähigkeit besitzt. Gelbgrün und Grün sind ihm freilich nahe verwandt; Orange und Gelbgrün können sogar bei geeigneter Tönung als völlig gleich erscheinen. Dafür ist das Auge des Rotgrünblinden für die zarteste Beimischung von Blau sowohl zu Rot als zu Grün überaus empfänglich und vermag hierbei Farbentöne zu unterscheiden, die dem sog. Farbentüchtigen gleich erscheinen. Auch im Grau erblickt der Rotgrünblinde nicht selten noch ein ausgesprochenes Blau, das dem normalen Auge entgeht. Wahrhaft überlegen pflegt aber das Auge des Farbenblinden in Beurteilung von Helligkeitsunterschieden zu sein, weil es auf dieses Hilfsmittel beim Auseinanderhalten mancher Verwechslungsfarben täglich und stündlich angewiesen und eingeübt ist.

Die Farbenirrtümer des Rotgrünblinden versteht man leicht, wenn man sich das Spektrum von Hippels Patienten gegenwärtig hält. Gras und Blätter erscheinen fahl gelb, wie im Herbst, die roten Blüten und Früchte verlieren an Leuchtkraft und erscheinen gleichfalls in mattem Gelb, das um so unscheinbarer wird, je mehr das rote Ende des Spektrums gekürzt ist. Alle rosa Farbentöne erscheinen in reinem Blau — also auch die Wangen und Lippen —, denn in der aus Blau und Rot zusammengesetzten Farbe ist das rotgrünblinde Auge für den roten Anteil stumpf, und das Blau tritt hervor.

Die verhängnisvollste Verwechslung liegt in den bei allen europäischen Verkehrsanstalten eingeführten roten und grünen Signallichtern. Man hat zwar im ersten Schreck über die Entdeckung, daß ein nicht geringer Teil unseres Eisenbahnpersonals rotgrünblind ist, die daraus entspringende Gefährdung des Bahnverkehrs überschätzt; es ist sicher, daß ein völlig rotgrünblinder Weichensteller jahrelang, unter Umständen während seiner ganzen Dienstzeit die roten und grünen Signallichter richtig zu erkennen vermag, weil ihn der Helligkeitsunterschied leitet. Andererseits können aber außergewöhnliche, die Leuchtkraft der Signale trübende Witterungsverhältnisse den Rotgrünblinden doch zu verhängnisvollen Irrtümern führen, denen das normale Auge nicht unterliegen würde. Mit Recht wird daher in allen Kulturstaaten das Fahrpersonal vor der Anstellung auf seinen Farbensinn geprüft. Es sollte aber nicht außer Acht gelassen werden, daß die Hauptgefahr nicht in der angeborenen Farbenblindheit ruht, bei der die von Kindheit bethätigte Schulung für Helligkeitsunterschiede vor Irrtümern zu schützen pflegt, sondern in der im Gefolge von Sehnervenleiden entstehenden Farbenblindheit, welche einer solchen Kompensation entbehrt. Es muß daher eine in nicht zu großen Zeitabschnitten regelmäßig zu wiederholende Prüfung des Fabensinnes der Bahnbediensteten gefordert werden.

Die zweite Form der partiellen Farbenblindheit ist die Blaugelbblindheit. Trotz ihrer großen Seltenheit hat doch der Zufall auch hier zwei Fälle von einseitiger Blaugelbblindheit zur Beobachtung gebracht, die beide von Holmgren beschrieben wurden. Der rote und grüne Teil des Spektrums wurden richtig erkannt, dazwischen befand sich im Grüngelb eine helle, farblose, als „papierweiß“ bezeichnete schmale Zone. Das blaue Ende des Spektrums war in einzelnen Fällen verkürzt, in anderen nicht. Über die Verwechslungsfarbe dieser Gruppe weichen die Beobachtungen noch vielfach von einander ab.

Die totale Farbenblindheit besteht, wie der Name sagt, in völligem Mangel jeder Farbenwahrnehmung. Das Spektrum gleicht einer grau in grau ausgeführten Bleistiftzeichnung mit der hellsten Stelle im Gelb oder Grün, und mit gleichmäßiger Abnahme der Helligkeit gegen die beiden zuweilen verkürzten, in anderen Fällen unverkürzten Enden des Spektrums. Die Natur erscheint dieser Gruppe wie eine feinabgetönte aber farblose Photographie. Da jede Farbenunterscheidung fehlt und nur die Helligkeitsunterschiede wahrgenommen werden, so können alle denkbaren Farbenpaare sich gleich sehen, falls sie zufällig dieselbe Helligkeit besitzen. So kann Rosa mit Gelb oder Grün verwechselt werden, ein Irrtum, der sowohl für Rotgrünblinde als auch für Blaugelbblinde unmöglich

ist; denn dem Rotgrünblinden erscheint Rosa als Blau; Blau und Gelb aber sind auch für ihn Gegensätze, ebenso wie Blau und das ihm gelblich erscheinende Grün. Der Blaugelbblinde aber sieht Rosa als Rot, und kann es daher nicht mit dem ihm wohlvertrauten Grün verwechseln.

Eine der völligen Farbenblindheit nahe stehende Form scheint die bisher nur in zwei Fällen von Edm. Rose beobachtete Farbenblindheit mit monochromatischem Spektrum zu sein. Es wurde nur eine Farbe, das Gelb, richtig erkannt, und das Spektrum bestand aus verschiedenen Helligkeitsgraden dieser Farbe.

Weit häufiger als die letztgenannten Formen ist eine Sehstörung die man als herabgesetzten Farbensinn bezeichnet. Größere Farbenflächen werden, zumal bei heller Beleuchtung, noch richtig erkannt, unter ungünstigeren optischen Verhältnisse treten aber Farbenirrtümer zu Tage. Stark mit weiß gemischte Nüancen werden als hellgrau bezeichnet, und die mit darin enthaltene Grundfarbe fällt aus. Mit Vorliebe finden Verwechslungen von Blau und Grün statt, ähnlich der Täuschung, der man bei Lampenlicht unterliegt. Es muß jedoch bei dieser Gruppe, wie Geißler (l. c. S. 84) sehr richtig hervorhebt, zwischen Fehlern des Sinnes und falscher Auffassung unterschieden werden. „Es giebt Farbenirre im seelischen Sinne, welche Farbenblindheit vortäuschen, Konfusionäre von Haus aus, die sich noch am ehesten dadurch verraten, daß sie Fehler begehen, die selbst ein Farbenblinder nicht begehen könnte.“ Außer einem gewissen Grade von Anteilnahme und Aufmerksamkeit muß bei Prüfung des Farbensinnes auch auf einige Übung des Auges für die Farben beim Untersuchten gerechnet werden, die beim weiblichen Geschlechte häufiger angetroffen wird, als beim männlichen. Vielen ist der Unterschied von Rot und Rosa noch nie ins Bewußtsein gedrungen, aber doch leicht begreifbar zu machen. Diese gehören dann ebensowenig zur Gruppe mit herabgesetztem Farbensinn, wie die große Zahl der Ungebildeten, welche zwar die Farbe richtig sehen, aber keine genaue Bezeichnung dafür wissen.

4. **Prüfungsmethoden**. Zur Prüfung des Farbensinnes bedient man sich einer Reihe großenteils unter einander verwandter Methoden, von denen einige der wichtigsten stets zur Stellung der Diagnose angewendet werden, andere in schwer zu beurteilenden Fällen, bei geringer Herabsetzung des Farbensinnes, oder bei Verdacht auf Simulation; wieder andere dienen nur zur wissenschaftlichen Erforschung. Die einfachsten, ältesten, und bei genügender Erfahrung des Untersuchers zuverlässigsten Prüfungsmittel sind die unter der Bezeichnung der Wahlproben zusammen zu fassenden Methoden. Man legt eine Sammlung farbiger Wollbündel vor, bezeichnet eines derselben, und läßt alle diesem Muster gleichfarbigen herauslegen, mit der Belehrung, daß zwar die helleren und dunkleren Spielarten als gleichfarbig gelten sollen, nicht aber Beimengungen einer anderen Grundfarbe. Schon Seebeck bediente sich 1837 dieser Wahlproben in Form bunter Papierstreifen. Holmgren führte dann die sehr handlichen Wollbündel ein.*) Cohn und Mauthner bevorzugten farbige Pulver von bestimmter chemischer Zusammensetzung, um bei wissenschaftlichen Untersuchungen die Verwechslungsfarben in unzweideutiger Weise bezeichnen zu können. Es ist wichtig, eine große Sammlung von Farbentönen zu besitzen, die Prüfung nur bei sehr guter Tagesbeleuchtung vorzunehmen, darauf zu dringen, daß alle gleichfarbigen Wollen herausgesucht werden, und genau auf die Art zu achten, wie der Prüfling bei der Auswahl vorgeht. Nicht selten erkennt der erfahrene Untersucher an dem zögernden Suchen, an dem langen Betrachten einer zweifellosen Gegenfarbe, auch wenn diese schließlich verworfen wird, daß hier eine Störung des Farbensinnes vorliegt. Andererseits müssen nach getroffener Auswahl die aus mangelndem Verständnis entstandenen Irrtümer ausgeschlossen werden. Man sagt dem Untersuchten, daß er abweichende Farben mit herausgelegt hat, und läßt diese zurücknehmen. An dem schnellen und sicheren Blick, mit dem dies zuweilen bethätigt wird, erkennt man alsdann leicht, daß eine Irrung, und keine Farbenblindheit vorliegt. Es empfiehlt sich, 3 Wahlproben vorzunehmen, mit den Musterfarben eines reinen Grün, eines reinen Rot und eines hellen Rosa. Aus den begangenen Verwechslungen kann man die Art der vorliegenden Farbenblindheit erkennen. Schneidet man von den als gleichfarbig bezeichneten Wollbündeln kleine Fadenstücke ab und bewahrt sie im Papierumschlag oder auf Pappdeckel genäht, mit dem Namen des Untersuchten auf, so gewinnt man eine Art Urkunde, die in forensischen Fällen, oder zum Zweck der Demonstration gute Dienste leisten kann.

*) Zu beziehen durch P. Dörffel, Unter den Linden 46, Berlin.

Eine zweite Form der Untersuchung ist die mit pseudoisochromatischen Farbenproben, d. h. mit einer Zusammenstellung solcher Farbentöne, die erfahrungsgemäß von gewissen Farbenblinden als gleich bezeichnet werden. Daae aus Kragerö in Norwegen hat zu diesem Zweck auf einer Papptafel 10 Reihen mit je 7 Wollfarben sticken lassen.*) Drei dieser Reihen enthalten gleichfarbige Wollproben in verschiedener Helligkeit, die anderen Reihen sind aus Verwechslungsfarben gebildet. Der zu Prüfende hat anzugeben, welche Reihen ihm gleichfarbig erscheinen, und verrät gegebenen Falls durch gewisse, fälschlich als einfarbig bezeichneten Reihen nicht nur, daß sein Farbensinn gestört ist, sondern auch, welcher Form seine Farbenblindheit angehört.

Stilling hat auf chromolithographischem Wege Tafeln herstellen lassen, die aus kleinen bunten Quadraten zusammengesetzt sind.**) Die Farben der Quadrate sind für jede Tafel so gewählt, daß sie für eine bestimmte Gruppe von Farbenblinden ganz gleich erscheinen. Die Quadrate zweier Farbentöne bilden den Grund, die des dritten sind in Form großer Ziffern angeordnet. Wer diese Zahlen lesen kann, gehört nicht der Gruppe von Farbenblinden an, für deren Diagnose die Tafel bestimmt ist; wer alle Tafeln zu lesen vermag, hat normalen Farbensinn. Einige Tafeln sind zur Entlarvung von Simulanten in solchen Farben gehalten, daß jeder, auch der total Farbenblinde, sie vermöge des Helligkeitsunterschiedes der Quadrate lesen kann. Die technischen Schwierigkeiten bei Herstellung dieser Tafeln lagen neben der genauen Wiedergabe der Verwechslungsfarben in Vermeidung eines Glanzunterschiedes der Quadrate. Trotz der vorzüglichen Ausführung insbesondere bei der letzten Auflage stehen die Stillingschen Farbentafeln den Seebeck-Holmgrenschen Wahlproben doch nur ergänzend zur Seite, ohne diese ganz ersetzen zu können. Sie fordern ein höheres Maß von Aufmerksamkeit und Gewandtheit seitens der Untersuchten, und können dadurch zuweilen ein zu ungünstiges Bild des Farbenunterscheidungsvermögens geben. Andererseits giebt es so viele Übergänge zwischen den einzelnen Formen des Daltonismus, daß man sagen kann, jeder Farbenblinde habe seine eigenen Verwechslungsfarben, die nicht immer in das Stillingsche Schema passen, auf wie reicher Erfahrung dies auch aufgebaut ist. Cohn hat aus diesem Grunde, sowie zur Vermeidung jedes störenden Glanzes, aus je zwei für einen bestimmten Fall sorgsam festgestellten Verwechslungswollen Buchstaben sticken lassen. Mauthner hat pseudoisochromatische Pulver empfohlen, Donders ebensolche Wollrollen, v. Reuß Farbentäfelchen, die denen von Daae zur Seite zu stellen sind.

Wo die Untersuchung der Diensttauglichkeit eines Bahn- oder Schiffsbediensteten gilt, wird die Prüfung mit Lampenlicht und mit den im Gebrauch stehenden Signalfarbengläsern nicht zu entbehren sein, doch muß man darüber klar sein, daß bei einiger Übung und Aufmerksamkeit die Signale nach der Helligkeit unterschieden werden können, und daß das Bestehen dieser allzu einfachen Probe keineswegs als Beweis für einen normalen Farbensinn gelten kann.

Die zahlreichen anderen Prüfungsmittel können nicht alle besprochen werden, weil sie für das Erkennen der Farbenblindheit entbehrlich und nur dem Fachmann wissenswert sind. Es läßt sich nicht verkennen, daß mancher in der fast überreichen Litteratur dieses Gebietes als neu angegebene Versuch die Erkenntnis der Farbenblindheit wenig zu fördern geeignet ist, und zuweilen an optische Spielerei streift, wozu die Beschäftigung mit dem bunten Reich der Farben wohl leicht verleitet. Von den wissenschaftlicher Forschung dienenden, oder doch interessante physiologische Probleme enthaltenden Prüfungsmitteln seien nur noch folgende genannt:

1. Spektraluntersuchung, entweder durch Einstellen eines Farbenstreifens mittelst Spaltblenden, oder durch Erzeugung der Metallspektra.

2. Untersuchung mit dem Polariskop von E. Rose. (Virchows Archiv XXVIII. 1863. S. 30.)

3. Aufstellung der Farbengleichung mit dem Farbenkreisel nach Maxwell und Woinow. (Arch. f. Ophthalmologie XVII. 2. S. 244.)

4. Die Sehschärfebestimmung für die einzelnen Farben nach den Methoden von Donders, Ad. Weber und Wolfberg.

5. Perimetrische Messung der Gesichtsfeldgrenzen für die Grundfarben.

6. Die Simultankontrastversuche, besonders beliebt in den Formen des Florpapierkontrastes nach Herm. Mayer (Poggendorfs Annalen XCV. S. 170), des Spiegelkontrast-

*) Hirschwald, Berlin, Die Farbenblindheit und deren Erkennung.

**) Theodor Fischer, Cassel und Berlin, 1883: Pseudoisochromatische Tafeln.

versuches nach Ragona Scina (Helmholtz, physiolog. Optik S. 405) und der von Stilling der Vergessenheit entrissenen farbigen Schatten Leonardo da Vincis (Klin. Monatblätter für Augenheilkunde, XIII. Beilage).

Weitere Belehrung über diese 6 Punkte findet sich in leichtfaßlicher Form und mit kritischer Sichtung in den Broschüren von Geißler und Mauthner (siehe Litteraturverzeichnis).

5. Häufigkeit. Die Häufigkeit der Farbenblindheit unterliegt bei den verschiedenen Untersuchern sehr schwankenden Angaben, die indessen weniger auf nationalen Unterschieden, als auf der Untersuchungsmethode und auf der etwas willkürlichen Grenzbestimmung zwischen leichter Störung des Farbensinnes und normalem Verhalten zu beruhen scheinen. So fanden sich unter den Volksschülern in Schweden (Holmgren) 3,45 bis 4,54 %, in Dänemark (Hansen) 2,64 %, in Norwegen (Daae) 10,24 % (!), unter den Negern (Burnett) 7,41 %. In deutschen Schulen wurden festgestellt: in Breslau 4,0 % (Cohn) und 3,27 % (Magnus), in Frankfurt 1,7 bis 3,5 % (Carl), in Zittau 2,6 % (Just), in Nürnberg 2,1 % (Schubert). Ähnliche Zahlen ergaben sich bei Untersuchung Erwachsener: In Schweden 2,15 bis 5,6 %, in Dänemark 3,34 bis 4,04 %, in Amerika 4,73 bis 5,54 %.

Alle Untersuchungen stimmen darin überein, daß die Störungen des Farbensinnes beim männlichen Geschlecht ungleich häufiger sind, als beim weiblichen. Im Durchschnitt ist der Prozentsatz bei Frauen auf 0,3 bis 0,4, bei Männern aber etwa zehnmal so groß anzusetzen. Die Rotgrünblindheit und der herabgesetzte Farbensinn nehmen an diesen Zahlen annähernd gleichen Anteil; die Blaugelbblindheit und die gänzliche Farbenblindheit kommen daneben rechnerisch kaum in Betracht.

6. Ursachen. Die Ursachen der angeborenen Farbenblindheit liegen im Dunkel und nur der Einfluß der Erblichkeit kann als sicher gelten. In Übereinstimmung mit der Seltenheit dieses Fehlers beim weiblichen Geschlecht beobachtet man meist eine Vererbung in der männlichen Nachkommenschaft, häufig mit Überspringen einer Generation, doch so, daß eine farbentüchtige Tochter Trägerin der Vererbung des väterlichen Daltonismus auf ihre Söhne sein kann. Nur Cuvier weiß von einer Vererbung von der Mutter auf die Töchter durch 5 Generationen zu berichten. Verwandtschaftsehen scheinen die Entstehung der Farbenblindheit nicht zu begünstigen.

7. Prähistorischer Farbensinn. An dieser Stelle darf wohl kurz auf die von Gladstone aus dem Studium des Homer geschöpfte, von Lazarus Geiger und Magnus in Deutschland verteidigte Vermutung hingewiesen werden, daß der Farbensinn in geschichtlicher Zeit eine nachweisbare Bereicherung erfahren habe. Ein Mangel an Farbenbezeichnungen für Blau und Grün in den ältesten griechischen und orientalischen Schriften gab Anlaß zu glauben, daß zu jener Zeit ganz allgemein nur Rot und Gelb wahrgenommen wurde, und daß die Empfänglichkeit unseres Sehorgans für blaues und grünes Licht nur allgemach im Sinne Darwins sich herausgebildet habe. Ein solcher Rückschluß aus dem Fehlen sprachlicher Bezeichnung ist indessen nicht statthaft, denn für viele Qualitäten des Geruch- und Geschmacksinnes fehlen noch heute die abstrakten Eigenschaftswörter. Bei keinem der Naturvölker haben sich atavistische Farbensinnstörungen im Sinne von Gladstone auffinden lassen. Der hohe Ruhm des unter dem Namen Saphir im Altertum gepriesenen Lapis lazuli und des Türkis, sowie Reste uralter ägyptischer Capitälmalereien beweisen unwiderleglich das Vorhandensein der Grün- und Blauempfindung in jener fernen Zeit. Die Theorieen von Helmholtz und Hering wären in gleicher Weise ad absurdum geführt, wenn es je eine Blau- und Grünblindheit bei erhaltener Rot- und Gelbwahrnehmung gegeben hätte.

Die angeborene Farbenblindheit kann weder verhütet, noch geheilt werden. Man hat den Daltonisten empfohlen, ihre Verwechslungsfarben durch ein rotes Glas zu betrachten, damit sie aus dem hierbei zu Tage tretenden Helligkeitsunterschiede ihren Irrtum erkennen; der Farbenblinde erfährt aber dadurch nicht, wie er die Fehlfarben nennen soll, um sich in Übereinstimmung mit den Normalsehenden zu befinden.

8. Farbenblindheit und Gesundheitspflege. Der Zusammenhang der Farbenblindheit mit der öffentlichen Gesundheitspflege ist in dem derzeitigen allgemeinen Gebrauch farbiger Signallichter bei Eisenbahnen und Schiffen begründet. Ob die Farbenblindheit auch Berührungspunkte mit der Schulgesundheitspflege hat, könnte einem Zweifel begegnen. Die Beziehungen beider zu einander sind darin zu erblicken, daß es der individuellen und nicht minder auch der allgemeinen Wohlfahrt dient, wenn schon in der Schule derartige für die Berufswahl wichtige

Mängel erkannt werden. Naturkunde und Anschauungsunterricht gewinnen auch in den Volksschulen erfreulich an Bedeutung. Zu gleichmäßiger Schulung der edleren Sinnesorgane würde auch die Übung des Farbensinnes zu rechnen sein. Magnus hat für deren Zweck ein geeignetes Unterrichtsmittel geschaffen in Form einer Farbentafel und einer großen Zahl farbiger Pappscheiben.*) Die Feinheit und Schärfe der Farbenempfindung ist durch Übung einer hohen Steigerung fähig. Angeborene Mängel dieses Sinnes würden hierbei zu Tage treten, und so wäre für normalsehende und farbenblinde Kinder aus solchem Unterricht für die einen im positiven, für die anderen im negativen Sinne Ersprießliches zu erwarten. In den Dienst der Eisenbahn treten freilich nur wenige; groß aber ist die Zahl derjenigen, die im kaufmännischen oder gewerblichen Betriebe auf guten Farbensinn angewiesen sind, und bei denen zu späte Erkenntnis dieses Fehlers eines der schlimmsten Mißgeschicke zur Folge hat: den verfehlten Beruf.

Litteratur: Dr. Arthur Geißler, Die Farbenblindheit. Leipzig, Weigand, 1882. 113 Seiten. — Dr. Ludwig Mauthner, Vorträge über Augenheilkunde. 4. Heft: Prüfung des Farbensinnes. Wiesbaden, Bergmann. 1879. 82 Seiten.

Nürnberg. Schubert.

Farbensinn

1. Begriff. 2. Wichtigkeit. 3. Pflege des Farbensinnes. 4. Der Farbenkreis. 5. Farbenharmonie.

1. Begriff. Der Begriff Farbensinn wird in doppelter Bedeutung gebraucht. Im engeren Sinne bezeichnet er die Fähigkeit der Seele, auf alle Ätherschwingungen, die mit einer Wellenlänge von nicht über 800 und nicht unter 400 Millionteilen eines Millimeters auf unser Sehorgan einwirken, mit einer bestimmten, der Wellenlänge genau entsprechenden Farbenempfindung zu reagieren. Mit Ausnahme der sog. Farbenblinden, bei denen einzelne dieser Sinnesreize nicht die entsprechende Empfindung hervorrufen, ist diese Fähigkeit allen Menschen eigen. Denken wir uns nun diese Fähigkeit durch vielfache Übung so gesteigert, daß der Mensch auch die feineren Nüancierungen der Farbe zu unterscheiden vermag und für die ästhetischen Wirkungen der Farben und ihrer Harmonie empfänglich geworden ist, so ergiebt sich der Begriff des Farbensinnes in seiner weiteren Fassung, wie er für die Pädagogik in Betracht kommt. In diesem Sinne ist der Farbensinn nicht ein Geschenk der Natur, sondern ein Produkt der Erziehung.

2. Wichtigkeit. Der Farbensinn ist eins der wesentlichen Elemente des Schönheitsgefühles; der „gute Geschmack" beruht in erster Linie auf der Entwickelung des Farbensinnes. Seine Pflege muß deshalb unter den Mitteln ästhetischer Erziehung obenan stehen, und zwar um so mehr, als sich das kindliche Interesse den Farben frühzeitig mit Lebhaftigkeit zuwendet. Auch die Rücksicht auf das Leben fordert gebieterisch eine intensivere Ausbildung des Farbensinnes; denn die Farben spielen auf allen Gebieten desselben täglich eine größere Rolle.

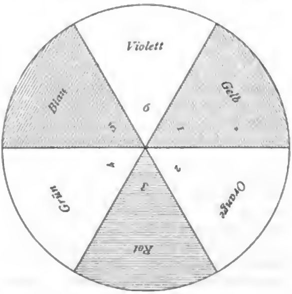
3. Pflege des Farbensinnes. Hinsichtlich der Ausbildung des Farbensinnes fällt dem Zeichenunterrichte die Hauptaufgabe zu. Schon auf der ersten Stufe desselben müssen die Schüler die Grundfarben Rot, Gelb und Blau und die sekundären Farben Orange, Grün und Violett in ihren deutlich wahrnehmbaren Schattierungen an farbigen Kunstgegenständen, Mustern und Farbentafeln, die sich jeder Lehrer leicht selbst herstellen kann, kennen und benennen lernen. Auf den oberen Stufen treten dann die Belehrungen über die tertiären Farben Rotbraun, Olivenbraun und Gelbbraun und über die wichtigsten harmonischen Farbenpaare und Triaden hinzu, sowie in entwickelteren Schulen die Anwendung von Pastellstiften und das Austuschen sorgfältig ausgeführter Zeichnungen mit Wasserfarben. Zunächst ist nur eine Farbe anzuwenden, dann wird allmählich zu zwei und drei Farben und zu bunten Zeichnungen fortgeschritten. Doch darf die Farbe nie als Mittel erscheinen, schlechte Zeichnungen zu verdecken und zu verbessern. Deshalb sind auch die Deckfarben nicht zu empfehlen; denn diese führen leicht zu einer Vernachlässigung der Form. Das Hauptgewicht ist stets auf die gleichmäßige Abtönung der Fläche zu legen. Unter günstigen Verhältnissen kann auch der häusliche Fleiß für die Kolorierübungen in Anspruch genommen werden.

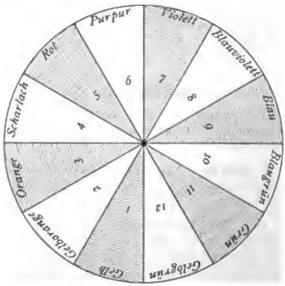
Neben dem Zeichenunterrichte muß der naturkundliche Unterricht mehr als bisher der Pflege des Farbensinnes dienstbar gemacht werden. Bei der Lehre vom Lichte darf sich der Unterricht nicht auf die Aufzählung und

*) Magnus, Die methodische Erziehung des Farbensinnes. Breslau, Kern. Preis 6 Mark.

oberflächliche Betrachtung der Regenbogenfarben beschränken. Die Farben sind nach ihrer Bedeutung und ihrem Charakter zu besprechen, und es ist die Farbenskala mit Grün als Nullpunkt, Gelb, Orange, Rot und Purpur als warmen und Blau, Neutraltinte, Violett und Indigo als kalten Farben aufzustellen und zum Verständnis zu bringen. Ebenso muß der Schüler die Komplementärfarben und die damit zusammenhängenden Vorgänge, die Kontrastfarbe, welche entsteht, wenn wir von einer intensiv beleuchteten farbigen Fläche auf eine weiße sehen, kennen lernen und die durch die Farbe bedingten optischen Täuschungen. In der Anthropologie ist bei der Besprechung des menschlichen Auges besonders auf die vom Auge als wohlthätig empfundenen Farben Grün und Blau hinzuweisen und auch die Farbenblindheit nicht zu übergehen. Im naturgeschichtlichen Unterricht ist den Farben gleichfalls die gebührende Beachtung zu schenken. Bei der Betrachtung der Pflanzenwelt bieten sich zahlreiche Gelegenheiten, die Aufmerksamkeit auf die harmonischen Farbenpaare und Triaden zu lenken, auf denen die dekorative Wirkung der Pflanzen beruht. Im zoologischen Unterricht darf die Schutzfärbung der Tiere gleichfalls nicht mit Stillschweigen übergangen werden. Auf diese Weise müssen Zeichen- und naturkundlicher Unterricht sich gegenseitig unterstützen und ergänzen.

4. Der Farbenkreis. Teilt man einen Kreis in sechs gleiche Sektoren und bezeichnet die Sektoren 1, 3, 5 mit den primären Farben Gelb, Rot und Blau und die Sektoren 2, 4, 6 mit den sekundären Farben Orange, Grün und Violett, so liegt jeder Grundfarbe die aus den beiden anderen entstandene Mischfarbe gegenüber: dem Rot das aus Blau und Gelb gemischte Grün, dem Gelb das aus Rot und Blau gemischte Violett, dem Blau das aus Gelb und Rot gemischte Orange. Es liegen also die Komplementärfarben, die sich zu Weiß ergänzen, einander gegenüber. Teilt man den Kreis in zwölf Sektoren und trägt zwischen jede Grund- und Sekundärfarbe einer Mischung dieser beiden ein, so ergeben sich sechs weitere Komplementärfarben.





5. Farbenharmonie.

	Paare	Qualität	Bemerkungen
Spektralrot mit	Blau	Sehr wirksam; gut	In Verbindg. mit Schwarz und Weiß benutzten die Assyrer mit Vorliebe diese Farbe.
	Grün	Kräftig, aber hart	Diese Farbe sucht man durch Weiß zu mildern; sie ist alsdann in nicht zu dunkeln Schattierungen sehr wirksam.
Spektralrot mit	Gelb	Selten brauchbar	Spektralrot u. Gold giebt eine prachtvolle Verbindg. Bei Rot und Gelb sei ersteres purpurn, letzteres gelblichgrün.
Orange mit	Cyanblau oder mit Ultramarin	Gut, zuweilen aber zu kräftig	Die Verbindg. des Orange mit Blau wird auch für elegisch gehalten.
	Grün	Gut	Blaugrün und gesättigtes Orange geben eine gute Verbindung.

	Paare	Qualität	Bemerkungen
Orange mit	Violett	Ziemlich gut	Die hellen Schattierungen des Violett machen die Verbindung wirksamer; gebessert wird sie noch, wenn neben Orange auch Grün genommen wird.
Orangegelb mit	Ultramarin	Vorzüglich	Goethe sagt: „Das Rotgelbe giebt eigentlich dem Auge das Gefühl von Wärme und Wonne, indem es die Farbe der höhern Glut, sowie den milderen Abgang der untergehenden Sonne repräsentiert.“ Deswegen ist es auch bei Umgebungen angenehm, und als Kleidung in mehr oder minderem Grade erfreulich oder herrlich.
	Cyanblau oder mit Violett	Brauchbar	
	Spektralrot	Ziemlich gut	
	Meergrün	Kaum brauchbar	
Gelb mit	Violett oder Purpur	Vorzüglich	
	Blau	Erträglich	Von Goethe als „armselig“ bezeichnet.
	Grün	Zweifelhaft	Brauchbar, wenn ganz dunkles Gelb zur Mischung genommen wird.
Gelbgrün mit	Violett	Beste Verbindung des Gelbgrün	Kann auch mit Weiß verbunden werden.
	Purpur oder mit Karmoisinrot	Gut	Durch Weiß wird noch eine Verbesserung erzielt.
	Spektralrot	Zwar hart, aber doch kräftig	Kann auch mit Zinnober verbunden werden.
	Mennige	Ziemlich gut	
	Goldgelb oder mit Cyanblau	Schlecht	Wird durch Verdunkelung dieser Farbe etwas verbessert.
Gras- oder Laubgrün mit	Violett oder Purpurviolett	Zwar gut, aber schwer zur Hand zu haben; bei groben Materialien leicht unbrauchbar	Mit Weiß und mit Schwarz und Weiß eine gute Verbindung.
Gras- oder Laubgrün mit	Purpurrot oder mit Karmoisinrot	Zweifelhaft	Die Bandwebereien verbessern diese Verbindung mit Gold oder Weiß.
	Blau	Selten brauchbar	Goethe findet in der Verbindung von „Blau und Grün etwas Gemeinwiderliches“.
Smaragdgrün oder Spangrün mit	Violett, Purpur, Rot, Orange	Kräftig, teilweise aber grell und hart	Spangrün ist eine schwer zu behandelnde Farbe.
	Gelb oder mit Blau	Schlecht	Bei Gelb gewinnt die Verbindung, wenn beide Farben dunkel genommen werden.
Meergrün mit	Zinnober oder mit Mennige	Gut	
	Violett oder Purpurviolett	Ziemlich gut	Meergrün und Purpurrot unbrauchbar.
	Blau oder mit Gelb	Schlecht	Goethe findet in Gelb und Blau etwas Gemeinheiteres.
Cyanblau mit	Strohgelb oder mit Neapelgelb	Gut	Neapelgelb hat einen Stich in das Blaue.
	Purpurrot oder mit Karmoisinrot	Brauchbar	Ist nur in feinen Materialien verwendbar.

Die vorzüglichsten harmonischen Triaden sind: Spektralrot, Gelb, Blau; Purpurrot, Gelb, Cyanblau; Orange, Grün, Violett; Orange, Grün, Purpurviolett. Mit Schwarz und Weiß können alle Farben verbunden werden.

Litteratur: Goethes Farbenlehre. — H. Helmholtz, Physiologische Optik. Leipzig. — J. Patek, Die gewöhnlichen Farben, ihre Entstehung, Harmonie und Dissonanz.. Prag 1868. — W. Nagel, Der Farbensinn. Berlin 1869. — E. Chevreul, Farbenharmonie. Stuttgart 1878. — F. Jännike, Die Farbenharmonie. Stuttgart 1878. — H. Magnus, Die methodische Erziehung des Farbensinnes. Breslau 1879. — H. Cohn, Studien über angeborene Farbenblindheit. Breslau 1879. — E. Netoliczka, Über Farbenblindheit in der Schule. Wien 1879. — J. Stilling, Über das Sehen der Farbenblinden. Cassel 1880. — E. Hering, Zur Erklärung der Farbenblindheit an der Theorie der Gegenfarben. Prag 1880. — O. N. Rood, Die moderne Farbenlehre. Leipzig 1881. — J. E. Brücke, Der Farbenkreis. Wien 1882. — Blätter für die Schulpraxis. 1888. — Deutsche Schulpraxis 1893. — Vergl. auch den Art. „Briefmarkensammeln“ Enc. Handb. 1. Bd.

Eichen b. Hanau. C. Ziegler.

Faselig

Begriffserklärung, Behandlung. Faseln heißt fabeln, albernes, dummes Zeug reden; ferner ausgelassen sein und mutwilligen Scherz treiben, schäkern, tändeln. Faselei: Albernheit, Träumerei; faselig heißt zur Faselei geneigt, gedankenlos, unüberlegt; namentlich auch gern umherschwärmend, flatterhaft, leichtsinnig; der Gegensatz ist „gesetzt sein." Strümpell sagt über diesen Fehler (Päd. Path. S. 29): „Faselig oder faselhaft = vielerlei durch einander schwatzen. Mehrfache psychische Ursachen, kann aber sogar auch ein Symptom psychischer Störung bei Kindern sein."

Dem faseligen Wesen eines Kindes liegt immer Zerstreutheit zum Grunde. Zerstreutheit im Handeln ist vor allem an der Unsicherheit desselben kenntlich. Das Kind ergreift das Verkehrte, hält es ratlos in der Hand und wendet es falsch an. Es liest unrichtig und verschreibt sich. Folgen sich die zerstreuten Handlungen mit einer gewissen Hast, so nennt man das Kind faselig.

Diesem Abspringen der Gedanken und damit der Zerstreutheit zu wehren, ist eine wichtige Aufgabe der Erziehung, namentlich aber der Schule. Das beste Mittel hierzu ist wohl die schriftliche Aufgabe, das Kopfrechnen und das mündliche Wiedergeben von Erzählungen. Es ist aber zu vermeiden, daß die Vorstellungskraft des Kindes nicht durch sinnloses Auswendiglernen lassen oder langweilige Strafarbeiten noch mehr geschwächt werde.

Litteratur: Quellen: Sanders, Wörterbuch. — Windekilde, Handwörterbuch. — Strümpell, Päd. Pathologie. — Scholz, Charakterfehler.

Cannstatt. G. Köyle.

Faulheit

s. Trägheit

Fecht-Unterricht

s. Turnen

Fechtverein

s. Waisenhäuser

Fehler der Jugend

1. Allgemeines und Systematisches. 2. Geschichtliches.

1. Allgemeines und Systematisches. Den Vorzügen des Menschen stehen seine Fehler, den Anlagen die Mängel und Gebrechen, den Tugenden die Laster gegenüber; die Fehler sind oft unbequem, aber notwendige Schatten auf dem Lichtbilde der menschlichen Natur und ungefährlich, solange sie in den Grenzen der Mäßigung bleiben: so faßt die Philosophie die Lehre von den Fehlern der Menschen auf und stellt sie auch von jeher von diesem Gesichtspunkt aus dar.

Die Psychologen finden die Seele des Menschen bewegt, bezw. erfüllt von Vorstellungen, Empfindungen, Gefühlen, Begehrungen, Neigungen, Trieben, Instinkten, Anlagen, Temperamenten, Kräften, Strebungen u. s. w. Diese bedürfen der Anregung und Entwickelung und sind der Entwickelung fähig; aber ebenso in der Richtung des Abnormen und Verkehrten, wie in der Richtung des Normalen: des Ewigen, Guten, Wahren und Schönen. Die Bewegung der Seele in abnormer Richtung erzeugt Fehler, Unarten, Untugenden, Lüste, Sünden und Laster. Unregelmäßige oder gestörte Entwickelung in der positiven Richtung des Guten hat mancherlei Mängel und Gebrechen zur Folge. Eine Hauptursache der Entstehung menschlicher Fehler liegt nach den Beobachtungen der Psychologen in dem Zusammenhang, bezw. der Abhängigkeit des Seelenlebens von dem Leibesleben. Die Entwickelung beider ist keine homogene, bald herrscht die eine vor, bald die andere; so findet eine ungünstige Beeinflussung statt, was notwendig verschiedene Alterationen und Störungen des Seelenlebens und damit Fehler, intellektuelle und moralische Defekte zur Folge hat.

Die Physiologen leiten die Gesundheit oder Krankheit der Seele, ja selbst die Fehler, welche in der Breite normaler Gesundheit liegen, vielfach ab von den Zuständen des Nervensystems und der Ernährungsorgane. Sie gestehen der Seele kein selbständiges, vom Leibesleben unabhängiges Leben zu. Die Physiologen und Anthropologen materialistischer Richtung vollends, welchen die Kraft und der Geist nur ein Produkt des Stoffes, der Materie ist, führen alle menschlichen Fehler zurück

auf organische, körperliche Ursachen. Der Mensch ist ihnen kein freies, sittliches Wesen mehr, sondern eine Maschine, durchaus abhängig von der körperlichen Konstitution, von dem maschinellen Betrieb des physischen Lebens und von der denselben beeinflussenden Umgebung. Der Mensch kann deshalb auch für sein Denken, Thun und Lassen mit Recht nicht verantwortlich gemacht werden, denn eine zwangs- und gesetzmäßig arbeitende Maschine, bei welcher eine Modifikation nur durch den Kampf ums Dasein eintreten kann, ist nicht zurechnungsfähig.

Die auf dem Boden göttlicher Offenbarung und praktischer Erfahrung stehende Theologie leitet die menschlichen Fehler, wie die zeitlichen Übel überhaupt, ab von der Störung des Verhältnisses zwischen Gott und dem Menschen. Sie findet in der Geschichte des Sündenfalls (1. Mose 3) wie in der übrigen Offenbarung Gottes die psychologischen Momente, welche beweisen, daß das menschliche Denken, Fühlen, Wollen und Handeln aus seiner ursprünglichen geraden Bahn gekommen, eine verkehrte Richtung eingeschlagen und unter den Einfluß einer gottwidrigen Macht gekommen ist. Auch die Disharmonie in der Entwickelung zwischen Leib und Seele, welche sie zugesteht, wäre hiernach keine ursprüngliche, sondern eine durch die erste sündliche That für die ganze Menschheit so gewordene.

2. Geschichtliches. Wie hat sich das Erziehungswesen im Laufe der Jahrhunderte zu der Thatsache der menschlichen Fehlerhaftigkeit gestellt? Es würde zu weit führen, wenn wir eine Geschichte der pädagogischen Pathologie von den Anfängen des Erziehungswesens überhaupt geben wollten. Das müßte eine Geschichte der Pädagogik, ja der Menschheit sein.

Wir beginnen mit der Zeit, da die Frage nach der besten Methode menschlicher Erziehung in den Vordergrund ernsten Denkens und Strebens getreten ist. Diese Zeit beginnt mit dem Zeitalter des Humanismus und der Reformation.

Über den Humanismus. Den humanistischen Pädagogen schwebt die Aufgabe vor, alle im Zögling liegenden Anlagen und Kräfte durch die Erziehung zur Entfaltung und Ausbildung zu bringen und dem Zögling selbst zur Entwickelung einer in sich reichen, harmonisch abgeklärten Persönlichkeit zu verhelfen. Schon die Griechen des klassischen Altertums dachten sich so die Aufgabe der Erziehung. Gleichwohl kann der Humanismus, so wie er ursprünglich gemeint ist, nicht genügen, um als Ziel der Erziehung gelten zu können. Hier scheidet sich die christliche Anschauung von der außerchristlichen. Der Gegensatz der Anschauungen kommt in dem Worte Jesu zum Ausdruck: „Was vom Fleisch geboren wird, das ist Fleisch.“ Denn nicht alles, was dem Individuum anhaftet von seiner fleischlichen Geburt her, hat das Recht, sich zu entwickeln und zu entfalten; nicht alles, was aus der Tiefe des angeborenen Naturgrundes aufsteigt, hat in der Persönlichkeit des Menschen Berechtigung. Der Mensch ist auch ein Wesen, um des willen es eine Erlösungsthat Gottes giebt. Erst diese bestimmt seinen ganzen Wert, diese macht es aber auch zur Notwendigkeit, daß es zu einem Bruche mit seinem natürlichen Wesen kommen muß. Es ist für ihn die neue Geburt „von oben her“ erforderlich, er muß „Geist vom Geiste geboren“ werden, ehe davon die Rede sein kann, daß man in ihn selber, in die harmonische Ausbildung seiner Persönlichkeit, das Ziel der Erziehung verlegen kann; (vergl. Grundriß der Pädagogik von Dr. K. Knoke, Seite 6).

So faßte Luther die Erziehung auf. Die biblische Lehre von der Erbsünde und die Erlösungsthat Jesu bildeten deshalb die Ausgangspunkte seiner Pädagogik. (S. d. Art. Luther.)

Luther, die Reformatoren und ihre Nachfolger im 16. und 17. Jahrhundert reinigten die kirchliche und pädagogische Praxis und Lehre von der pelagianischen Werkheiligkeit und dem römischen Ablaßwesen. Die erstere alterierte den Ernst, den die Lehre von der Erbsünde dem Erziehungscharakter verleiht, die letztere verschaffte dem Menschen von Jugend an eine bequeme Aushilfe gegen seine Fehler. Mit der Reformation trat das Bedürfnis einer tiefen, inneren Kur, wie Luther sie selbst erlebt hatte, allenthalben mit Macht hervor, und die göttliche Wahrheit gewann als erstes Heilmittel gegen menschliche Fehler großen Einfluß im Volk; sie wurde auch durch Luthers Bibelübersetzung und seine Schriften überhaupt mächtig gefördert. Alle bessernde und erziehende Arbeit an der Jugend stand in engster Verbindung mit der Kirche.

Nach und nach aber riß auch in den evangelischen Kirchen wieder ein verderblicher Mechanismus ein. Dem Wort Gottes, das kein toter Buchstabe sein will, sondern reinigender Geist

ist, wurde seine Lebenskraft durch dogmatische Spitzfindigkeiten und Streitereien entzogen; man hielt es für genügend, wenn der Jugend eine möglichst große Summe biblischer und dogmatischer Aussprüche gedächtnismäßig eingeprägt wurde. Diesem Mechanismus auf religiösem und Verbalismus auf allgemein wissenschaftlichem Gebiet gegenüber entstand eine Reaktion, die von drei Seiten kam: 1. auf kirchlichem Boden von dem Pietismus; 2. auf pädagogischem von Ratke, Amos Comenius und später von den Philanthropen und der Pestalozzischen Schule; 3. auf philosophischem von den französischen und englischen Philosophen, deren Einfluß auch in Deutschland die Geister weckte und mächtig bewegte.

Es war natürlich, daß eine geistlose Erziehungs- und Unterrichtsmethode auch geringe Erfolge erzielte und eine Fehlerhaftigkeit der Jugend und des Volkes in ungewöhnlichem Grade erzeugte. Die Zeitlage, besonders der 30jährige Krieg, trug vieles dazu bei. Zeiten religiöser, sittlicher und sozialer Rückschritte sind ja in der Geschichte nicht selten.

Comenius, der Mann des Glaubens und der Hoffnung, ein Optimist edelster Art, machte von dieser Zeitkrankheit nicht wie andere den Schluß auf die absolute Unfähigkeit und Gesunkenheit des menschlichen Geschlechts, sondern sie erweckte in ihm Triebe zu energischer Erforschung pädagogischer Heilmittel. Dem übertriebenen Pessimismus von der totalen Verderbtheit der menschlichen Natur setzte er, unbeschadet der Lehre von der Erbsünde, folgende Sätze entgegen:

„Der Mensch ist ein vernünftiges Geschöpf, Herr der übrigen Geschöpfe, Ebenbild Gottes. Daher war sein Sinn ursprünglich auf Wissen, Tugend und Frömmigkeit gerichtet. Wir dürfen uns nach dem Falle nicht für unfähig zu den dreien erklären, ohne schändlich undankbar gegen die Gnade Gottes in Christo zu sein, durch welche wir wiedergeboren werden.“ „Der Same des Wissens, der Tugend und der Religion, nicht diese selbst, sind dem Menschen ursprünglich gegeben, sie müssen erst, durch Beten, Lernen, Üben erweckt, hervortreten. Durch Thun gelangt der Mensch erst zum wahrhaften Sein. Alle Kinder, reiche und arme, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen, müssen in Schulen unterrichtet, in allen muß Gottes Ebenbild wieder hergestellt werden.“

Mit Comenius beginnt die Zeit, in welcher die Pädagogik weniger von den Fehlern der Jugend als von den Fehlern der Erziehung handelt. Comenius selbst klagt: „Ach, wie oft hat mir, nachdem es mir vergönnt war, das Bessere zu erkennen, die Erinnerung an meine verlorene Jugend Thränen ausgepreßt, wie oft habe ich im Schmerz ausgerufen: „O mihi praeteritos referat si Jupiter annos! Er giebt daher den Rat: „Der Mensch lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat. Er lerne nichts, was nicht für dieses und jenes Leben nütze ist; nicht bloß um Kenntnisse, auch um Frömmigkeit und Tugend handelt es sich. Dem in die verderbte menschliche Natur Unkraut säenden Satan muß die Zucht ermahnend und strafend Widerstand leisten. Hat Gott befohlen, ihm alle Erstlinge zu opfern, warum nicht auch die Erstlinge der Gedanken, des Lallens, unserer Bewegungen und Handlungen? Innerlich und äußerlich muß die Jugend für die Religion gebildet werden; bloß äußerliche Bildung macht Heuchler, die nur um zu scheinen Gott verehren; bloß innerliche schafft Fanatiker, welche in eigenen Träumen verliebt, den Predigerstand verachten und die Ordnung der Kirche zerstören.“

Aug. Herm. Franckes pädagogische Voraussetzungen und Ziele sind dieselben wie die des Comenius. Voraussetzung ist: Des Menschen Natur ist zwar geschwächt und verderbt, aber nicht erneuerungsunfähig. Das Ziel der Erziehung ist die Wiedererneuerung ins göttliche Ebenbild und Gemeinschaft mit Gott. In dem „Kurzen und einfältigen Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlicher Klugheit anzuführen sind,“ bespricht Francke auch die Kinderfehler der Reihe nach, doch immer so, daß er zeigt, wie ihnen durch Unterricht und Zucht zuvorzukommen ist. „Vorbeugen ist besser als Nachbessern!“ Das Pathologische kommt bei ihm weit weniger zu seinem Recht als das Therapeutische. Auch seine „Christlichen Lebensregeln“, die immer wieder aufgelegt werden, behandeln die Fehler und üblen Gewohnheiten der Jugend nur unter diesem Gesichtspunkt.

Hören wir nun auch die Philosophen!“ John Locke (1632) schreibt in der Einleitung zu seinem „Gedanken von der Erziehung der Kinder“, Juvenals „mens sana in corpore sano“ sei eine vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt. Wer dies beides habe, dem bleibe nicht viel zu wünschen

übrig; und wem eines von beiden mangle, dem werde alles andere wenig helfen. Derjenige, dessen Seele nicht weislich steure, werde nie den rechten Weg finden. und der, dessen Körper schwächlich und gebrechlich sei, werde auf dem Wege nie weit kommen. Neun Zehnteile der Menschen würden durch die Erziehung gut oder böse. Kinderfehler dürfen nicht übersehen werden, sie erwachsen zu Mannesfehlern. Dagegen werden viele Kinder zum Bösen förmlich angeleitet. Früh erwecke man in ihnen Putzsucht, gebe ihnen lügenhafte Ausreden an die Hand, verwöhne sie zur Leckerei; so seien die Erwachsenen Versucher und Verführer der Jugend. Den Launen der Kinder dürfe man nie dienen, man müsse sie zuerst an unbedingten Gehorsam, danach mit den Jahren an Freiheit gewöhnen, so daß sie aus gehorsamen Kindern Freunde werden. K. v. Raumer urteilt über diese Grundsätze Lockes: „Locke sagt sehr Wahres. Rousseau überbietet ihn später, indem er alle Sünden der Kinder von der Verführung und dem Verzug (Verziehen) durch Erwachsene herleitet: eine notwendige Folge des Pelagianismus. In körperlicher Strafe und sinnlicher Belohnung sieht Locke die Quelle vieler Fehler. Was beim Unterrichten eingebläut werde, errege ebendeshalb bei dem Kinde Widerwillen, zudem werde es durch Schläge feig und sklavisch. Ebenso wenig solle man durch sinnlichen Köder, Leckerei u. dgl. zum Guten bewegen, noch durch Geld, Putz 2c. belohnen. Die Fehler der Kinder solle man nicht bekannt machen, das mache sie stumpf.

Kinder wollen herrschen, das sei die Quelle vieles Bösen, ebenso wollen sie haben, besitzen. Gegen diese Herrschsucht und Habsucht müsse früh gewirkt werden. Man gewähre dem Kinde nichts, was es mit Ungestüm verlangen, erschreien und ertrotzen wolle, dagegen befriedige man wahre Bedürfnisse.

In dieser Weise bespricht Locke die Fehler der Kinder. Es ist nicht zu verkennen, daß er dadurch großen Einfluß auf die Pädagogik ausgeübt und auch den pathologischen Teil derselben in den Gesichtskreis der Erzieher gerückt hat, wenn auch seine Therapeutik, besonders die Anreizung zum Ehrgeiz, vielfach eine verkehrte war. — Der Unterschied zwischen der heilenden Behandlung der Kinderfehler, wie sie Locke und seine modernen Nachfolger empfehlen, und der Erziehungsart der früheren Pädagogen, Luther, Comenius, A. H. Francke 2c., besteht darin: diese wollten durch übersinnliche, göttliche Mittel, durch eine innere Wiedergeburt die Fehlerquelle von innen heilen, Locke und seine Nachfolger empfehlen äußere, künstliche Mittel, auf welche sie durch vernünftige Überlegung und praktische Versuche geführt wurden. Wir, die wir auf den Schultern beider Richtungen ruhen und von beiden lernen können, machen uns ihre Erfahrungen zu nutze. Wir heilen von innen nach außen durch die göttliche Wahrheit, und heilen von außen nach innen durch eine erprobte pädagogische Kunst. Ein solcher Pädagoge war z. B. der bekannte schwäbische Pfarrer Flattich; vergl. M. Joh. Fr. Flattichs Leben und Schriften. Heidelberg 1859.

Helvetius (1715—1771) hinterließ eine pädagogische Schrift „Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung". Die pädagogischen Ideen dieser Schrift sind in der heutigen modernen Pädagogik vielfach zu leitenden Prinzipien geworden, besonders auch hinsichtlich der Beurteilung und Behandlung der Kinderfehler. Helvetius stellt schon ganz bestimmte psychologische Forderungen für die Pädagogik auf. Die Vervollkommnung der Gesetze und des Unterrichts setze die vorläufige (vorausgehende) Kenntnis des menschlichen Gemütes und Geistes, ihrer verschiedenen Verrichtungen und endlich der Fehler und Hindernisse voraus, welche sich den Fortschritten der Wissenschaften, der Moral, der Politik und der Erziehung entgegenstellen. „Welche Mittel", ruft er aus, „gäbe es ohne diese Kenntnis, um die Menschen besser und glücklicher zu machen!" Der Philosoph müsse sich erheben zu jenem einfachen Prinzip, welches ihre Geistesfähigkeiten und ihre Leidenschaften hervorbringe, zu jenem Prinzip, welches allein ihm den Grad der Vervollkommnung, bis zu welchem sich ihre Gesetze und ihre Unterweisungen bringen lassen, offenbaren und ihm enthüllen könne, wie weit die Macht der Erziehung bei ihnen reiche. Wie Locke, so erkennt auch Helvetius im Ehrgeiz das vornehmste Mittel, Fehler zu verbessern und Tugenden zu erzeugen. Der Wetteifer sei es, welcher das Genie erzeuge, und die Sucht, sich berühmt zu machen, welche die Talente hervorbringe. Die Wissenschaft der Erziehung sei vielleicht nichts weiter als die Wissenschaft der Mittel, den Wetteifer hervorzurufen. Ein einziges Wort ersticke oder entzünde denselben. Wenn man von der Schule komme und in die Welt eintrete, dann beginne die Erziehung der Jugend. In dem Alter,

wo gewisse Leidenschaften erwachen, wirken die Gegenstände der Natur am stärksten auf den Menschen ein. Es sei dies die Zeit, wo er den wirksamsten Unterricht empfange, wo seine Geschmacksrichtungen und sein Charakter sich festsetzen, wo er mehr frei und mehr er selbst sei, und wo die in seinem Herzen entzündeten Leidenschaften, seine Angewöhnungen und nicht selten die ganze Führung seines Lebens maßgebend bestimmen. Die neuen und vornehmsten Erzieher des Jünglings seien die Regierungsform, unter der er lebe, und die Sitten, welche die Regierungsform der Nation beibringe. Der Charakter sei bei dem Menschen die unmittelbare Wirkung seiner Leidenschaften, und seine Leidenschaften seien zunächst die unmittelbare Wirkung der Situationen, in denen er sich befinde. Die Ereignisse unseres Lebens seien oft das Werk der unbedeutendsten Zufälle. Zeiten und Umstände haben sich geändert. Man sei heutzutage über die Notwendigkeit der Leidenschaften einig man wisse, daß auf ihrer Fortdauer die Erhaltung der Reiche beruhe. Die Leidenschaften seien in der That nichts anderes als lebhafte Begierden, und diese Begierden können der öffentlichen Wohlfahrt ebenso gut angemessen als entgegengesetzt sein. Wenn Geiz und Unduldsamkeit schädliche und strafbare Leidenschaften seien, so verhalte es sich anders mit der Begierde, sich durch Talente und patriotische Tugenden auszuzeichnen. Vernichte man die Begierden, so vernichte man die Seele, und ein Mensch ohne alle Leidenschaft (Begeisterung) habe in sich weder einen Grund zu handeln, noch einen Antrieb sich zu bewegen. Mit diesen Grundsätzen wollte Helvetius hauptsächlich gegen die jesuitische Erziehungsweise ankämpfen.

Er geht noch weiter. Physischer Schmerz und physische Lust, behauptet er, seien der unerkannte Grund aller Handlungen des Menschen. Die physische Empfindlichkeit sei somit das einzige Triebrad des Menschen. „Was man geistiges Leiden oder Vergnügen nenne, lasse sich jedesmal auf irgend ein physisches Leiden oder Vergnügen zurückführen. Selbst die Gewissensbisse hält Helvetius nur für die Vorhersicht der physischen Leiden, denen das Vergehen uns aussetze. Die Gewissensbisse beginnen dort, wo die Straflosigkeit aufhöre. Doch giebt er zu, daß wenn man die Tugend als Gewohnheit angenommen habe, so könne man sie nicht wieder ablegen, ohne ein Unbehagen und eine geheime Unruhe zu empfinden. Was den Neid betrifft, so meint er, die Natur habe den Menschen neidisch gemacht. Ihn in dieser Beziehung ändern wollen, hieße verlangen, daß er aufhöre, sich selbst zu lieben, hieße also Unmögliches wollen. Also sei der Mensch und werde immer so bleiben. In seinem „Stammbaum der Leidenschaften“ leitet er konsequent alle Fehler, Unarten und Laster des Menschen ab von der physischen Empfindlichkeit.

Über Rousseaus Pädagogik urteilt Helvetius: alle seine Verirrungen seien notwendige Schlußfolgerungen aus seinem leichthin angenommenen Prinzipe, nämlich, daß die Ungleichheit der Geister eine Folge der größeren oder geringeren Vollkommenheit der Sinnesorgane sei, und daß unsere Tugenden wie unsere Fehler und Laster von der Verschiedenheit unserer Temperamente abhängen sollen. Wenn alle Charaktere, wie Rousseau vorgebe, an sich selbst gut und gesund wären, so würde diese allgemeine und folglich von der Verschiedenheit der Temperamente unabhängige Güte einen Beweis gegen seine Meinung abgeben. „Wollte doch der Himmel“, ruft Helvetius aus, „daß die Güte das Eigentum des Menschen wäre! Zu meinem Bedauern bin ich anderer Meinung als Rousseau. Welch ein Vergnügen für mich, wenn ich alle Menschen gut finden könnte! Aber wenn ich sie überzeugen wollte, daß sie es sind, so würde ich ihren Eifer schwächen, es zu werden. Gut würde ich sie nennen, und boshaft würde ich sie machen!“

Helvetius führt uns somit selbst zu Rousseau. Rousseau (1712—1778) ist als Pädagog durch seinen „Emil“ berühmt. In demselben nimmt er, wie Helvetius an ihm tadelt, in ganz schiefer Weise Stellung zu der Frage von den menschlichen Fehlern. Der Grund aller Moral, auf welches er „sein Raisonnement“ in allen seinen Schriften baute, und welches er im „Emil“ mit aller möglichen Klarheit entwickelte, ist: „Der Mensch ist ein von Natur gutes Wesen, das Gerechtigkeit und Ordnung liebt; in seinem Herzen wohnt keine ursprüngliche Verkehrtheit.“ Als unbestreitbare Maxime steht ihm fest: „Die ersten Bewegungen der Natur sind immer richtig; es findet sich im Menschen kein einziges Laster, von dem man nicht nachweisen könnte, wie und auf welchem Wege es in ihn hineingekommen. Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers hervorgeht, alles artet aus unter den Händen des Menschen.“ Woher kommt aber die große Neigung zur

Ausartung? K. v. Raumer bemerkt hierzu: „Rousseau spricht hier nicht von der ersten Schöpfung, nicht von der Güte Adams vor dem Falle, sondern von der Güte jedes neugeborenen Kindes. Wie werden aber aus engelreinen Kindern böse Menschen? Sie werden, antwortet Rousseau, von den Eltern, Lehrern, Erziehern, kurz von der ganz verderbten Generation der sie umgebenden Erwachsenen verdorben. Rousseau glaubt, man könne Trauben lesen von den Dornen.“ Er selbst bekennt freilich von sich: „Ich muß trotz der besten Erziehung eine große Neigung zur Ausartung gehabt haben; denn diese entwickelte sich rasch und ohne die geringste Mühe. Ich war gefräßig, lügenhaft, zum Stehlen geneigt, verunreinigte der Nachbarin einen Topf ꝛc. ꝛc.“

Wie sind nun nach Rousseau die Fehler der Jugend zu behandeln? Alle Bosheit, lehrt er, kommt aus Schwachheit; macht das Kind stark, und es wird gut sein! Wer alles vermöchte, würde nie Böses thun. Auch der Zerstörungstrieb der Kinder stamme nicht aus Bosheit, sondern aus lebhafter Begierde nach Thätigkeit. Das vornehmste Besserungsmittel des Helvetius, den Wetteifer, verwirft er vollständig: „Seit man Kinder erzieht, hat man keine anderen Mittel ersonnen, sie zu leiten, als Wetteifer, Neid, Eifersucht, Habsucht, niedrige Furcht: diese leicht erreglichen, allergefährlichsten, seelenverderblichsten Leidenschaften. Bei jeder voreiligen Lehre, die man ihrem Kopf beibringen will, pflanzt man ihnen ein Laster tief ins Herz hinein. Unsinnige Lehrer glauben Wunder zu bewirken, wenn sie die Kinder böse machen, um ihnen den Begriff des Guten beizubringen.“

Der erste Pädagoge, welcher die Grundsätze Rousseaus auf die deutsche Erziehung übertrug und praktisch anwandte, war Basedow, der Begründer des Philanthropinismus und der spielenden Pädagogik. Seine Anstalten zerfielen, und nur ein Zweig derselben, das Philanthropin Schnepfenthal, begründet von dem edeln Chr. G. Salzmann, hatte Bestand. Auch dieser schloß sich zunächst an die Rousseauschen Ideen an, streifte aber das Übertriebene und Paradoxe derselben ab und führte sie auf vernünftige und anwendbare Grundlagen zurück. In seinem „Krebsbüchlein“ behandelt er die pathologische Seite der Erziehung. Er führt dort u. a. aus: „Der Grund von allen Fehlern, Untugenden und Lastern der Kinder ist mehrenteils bei dem Vater oder der Mutter oder bei beiden zugleich zu suchen. Der Mensch zeugt immer Kinder, die seinem Bilde ähnlich sind. Das Gehirn, Blut, Bein und Fleisch des Kindes sind von seinen Eltern entsprossen. Wenn nun die Eltern fehlerhaft an Leib oder Seele, oder an beiden zugleich krank sind, so müssen notwendig alle diese Krankheiten den Früchten ihres Leibes mitgeteilt werden. Wer ferner Familien beobachtet hat, in denen nicht eine vorzüglich gute Kinderzucht herrscht, der wird bemerkt haben, daß die Fehler der Kinder sich mit den Jahren vermehren und vergrößern.“ Hieraus ist ersichtlich, daß Salzmann eine unmittelbare Fehlervererbung auf dem Boden der Familie annimmt. Doch geht aus seinem ganzen „Krebsbüchlein“ hervor, daß er diese Vererbung nicht für eine allgemeine hält, sondern einer guten Erziehung die Fähigkeit zutraut, die Jugend vor derselben zu bewahren.

Der Rousseausche Satz: „Alle Bosheit kommt aus Schwachheit, macht das Kind stark, und es wird gut sein!“ machte Pestalozzi (1746—1827), den Vater der modernen Pädagogik, zum begeisterten Schulmeister. Seine ganze Psychologie und Erziehung läuft darauf hinaus, die Jugend zu kräftigen, um sie zu bessern. Dies ist das Grundprinzip seiner Pädagogik. Ein besonderes Kapitel über die Fehler der Jugend findet sich in keiner seiner Schriften. Er sah im Kinde auch ein gutes Wesen, das zunächst nur der Kräftigung, nicht der Heilung bedürfe. Daß natürliche Schwäche auch schon ein Fehler oder wenigstens ein Mangel ist, beachtete er nicht. Er hält den Menschen für ein Doppelwesen. Das eigentliche, innerste Wesen der menschlichen Natur erscheint ihm als ein himmlisches Wesen, aber dieses ist gehüllt in eine animalische Natur. Entwickele sich nun der Mensch in seinen Gefühlen, Anlagen und Neigungen, die er mit dem Tier gemein habe, ungehemmt in freier Entfaltung weiter, so könne er sich auch nur solche Fertigkeiten erwerben, die ihren tierischen Ursprung durchaus nicht verleugnen. Sie bringe ihn dahin, daß er sich stolz wie ein Pferd brüste, daß er im Zorn kollere wie ein welscher Hahn, daß er seine Vorzüge so eitel spiegele wie der Pfau seinen Schweif, daß er sich aus Furcht wie ein geschlagener Hund schmiege und um Fleisch und Brot feige Künste treibe, die wider seine Natur seien. Wenn der Mensch sich selbst überlassen wild aufwachse, so werde er träg, unwissend, unvorsichtig, unbedachtsam, leichtsinnig, leichtgläubig, furchtsam,

ohne Grenzen gierig; er werde dann noch durch die Gefahren, die seiner Schwäche, und die Hindernisse, die seiner Gierigkeit aufstoßen, krumm, verschlagen, heimtückisch mißtrauisch, gewaltsam, verwegen, rachgierig und grausam. Sonst sei die wahre Menschennatur an und für sich zunächst weder gut noch schlecht; es komme nur darauf an, daß sie sich ihrer Bestimmung nach frei und ungehemmt entwickeln könne. An Salzmann schließt sich in dieser Frage der Pädagoge Diesterweg an, dessen Schriften aber nichts Neues hierfür bieten.

Mit Salzmann und Pestalozzi überschreiten wir in unserer geschichtlichen Darstellung das 18. Jahrhundert und treten in das 19. ein. Hier begegnen uns zuerst die Eklektiker Niemeyer (1754—1828) und Schwarz (1766—1837), die ihre pädagogischen Anregungen der Kantschen Philosophie verdanken. Kant (1724—1804) selbst schließt sich in pädagogischer Hinsicht den Rousseau-Pestalozzischen Ideen an.

Niemeyer und Schwarz behandeln die Kinderfehler ausführlich im Zusammenhang und in besonderen Kapiteln, weshalb es hier genügt, auf ihre Schriften hinzuweisen. Von Schwarz stammt auch die Bezeichnung „Pädagogische Pathologie“, während K. Rosenkranz (1805—1879), ein Schüler Hegels, in seiner „Pädagogik als System“ die Erziehungslehre mit der medizinischen Wissenschaft vergleicht und den Vorschlag macht, ihr die 3 Teile: Physiologie, Pathologie und Therapie zu geben.

Fichte (1762—1814), von Pestalozzi pädagogisch begeistert, suchte einen „neuen Idealismus“ und eine „neue Erziehung“ zu begründen, die sich in den Dienst des deutschen Patriotismus stellen sollte. Er konnte zwar durch seine „Reden an die deutsche Nation“ Deutschland auf kurze Zeit begeistern, aber seine Ideen von der Isolierung der deutschen Jugend in neue Unterrichtsanstalten erwiesen sich als unfruchtbar. Er schob alle Schuld menschlicher Fehler, sowie die damit zusammenhängenden mißlichen Volkszustände auf die kirchliche Lehre von der Erbsünde und glaubte, die Jugend sei sofort gut, sobald man ihr sage, sie sei gut und sie nur gute Beispiele sehen lasse.

Herbart (1776—1841) war der erste, welcher die Gefahr erkannte, die der Pädagogik mit diesem neuen Idealismus, der „die menschliche Unschuld predigte“, drohte. In seiner Schrift „Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik“ wies er die Unhaltbarkeit der Fichteschen Ideen und Vorschläge überzeugend nach, zeigte auch, daß die theologische Lehre von der Erbsünde besser sei und einen günstigeren Einfluß auf die Erziehung ausübe als die „Predigt von der menschlichen Unschuld“. In der berühmten Schrift Herbarts „Umriß pädagogischer Vorlesungen“ (1835—1841) handelt der ganze zweite Abschnitt § 295—330 „von den Fehlern der Zöglinge und von deren Bedeutung“. Herbart hielt zwar die alte Lehre von der Erbsünde für besser als die Fichteschen Ideen, aber sie genügte seinem philosophischen Denken nicht. Er führte die Entstehung der menschlichen Fehler zurück auf den „psychischen Mechanismus“, auf die Störungen und Alterationen desselben. Damit bereitete er die neuere Theorie der speziellen „pädagogischen Pathologie“ vor, deren Hauptvertreter Professor Dr. L. Strümpell ist. Dieser erklärt die Fehler teils psychologisch, teils physiologisch (s. unten).

Beneke (1798—1854), den Grundsätzen des Helvetius folgend, behandelt in seiner „Erziehungs- und Unterrichtslehre“, seiner „Psychologie“ und seiner „Seelenkrankheitskunde“ die Kinderfehler ausführlich, verfällt aber vielfach ins Breite und Oberflächliche.

Waitz (1821—1864 „Allgemeine Pädagogik“) und Ziller (1817—1882 „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“) folgen im ganzen den Vorarbeiten Herbarts, sie tiefer begründend und weiterbildend. Ebenso bedeuten die Arbeiten Strümpells einen entschiedenen wissenschaftlichen Fortschritt. Strümpell griff die von Schwarz eingeführte Bezeichnung „Pädagogische Pathologie“ auf und suchte sie als eine eigene Disziplin in die Pädagogik einzuführen. Zu diesem Zweck stellt er, was schon Beneke versuchte, die Begriffe, geistige Gesundheit, geistige Minderwertigkeit und geistige Krankheit fest und sucht sie soviel wie möglich auseinander zu halten. Die „Kinderfehler“ verlegt er in die Breite (Grenzen) geistiger Gesundheit und zeigt ihre Unvermeidlichkeit bei der Entwickelung der menschlichen Natur, wie sie nun einmal ist. Alles, was mit Schwachsinn, krankhafter Nervosität, Gehirnstörung u. s. w. zusammenhängt, weist er aus dem Gebiet der pädagogischen Pathologie, soweit sie die Schule berührt, hinaus und beschränkt sie auf die Fehler, welche allgemein an der Jugend ohne Hang oder krankhafte Neigung beobachtet werden. Er klassifiziert die Fehler der Jugend

und unterscheidet 4 Gruppen. Die erste Gruppe umfaßt die Fehler, welche aus dem Übergewicht der körperlichen Einflüsse entstehen. Die zweite Fehlergruppe entsteht durch Störungen des psychischen Mechanismus; die dritte durch Mißverhältnisse zwischen dem psychischen Mechanismus und den freien Kausalitäten und die vierte aus Mißverhältnissen zwischen den freien Kausalitäten untereinander.

Teils unabhängig von Strümpell teils angeregt durch ihn entstand in den letzten Jahren eine ganze psychopathische Litteratur. Zu nennen sind die „Psychischen Störungen des Kindesalters“ von Dr. H. Emminghaus; „Problematische Kindesnaturen“ von Siegert; die „Diätetik des Geistes“ von Dr. Fr. Scholz und „die Charakterfehler des Kindes“ von demselben Verfasser. Scholz teilt die Fehler der Jugend ein in 1. Kindesfehler auf dem Gebiete des Fühlens und Empfindens, 2. auf dem Gebiete der Vorstellung, 3. auf dem Gebiete des Wollens und Handelns.

Chr. Ufer in Altenburg behandelt in kleineren Schriften psychopathologische Fragen z. B. die „Geistesstörungen in der Schule“, den „Schwachsinn“ rc.

Dr. J. L. A. Koch, Direktor der K. W. Staatsirrenanstalt Zwiefalten, kann als der Begründer der „Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten“ angesehen werden. Er unterscheidet zwischen den seelisch Gesunden und den Geisteskranken eine Partie geistig Leidender, die er psychopathische Minderwertigkeiten nennt. Den Begriff der „Minderwertigkeit“ stellt er zwar theoretisch fest, aber in der Praxis sind bestimmte, unzweideutige Merkmale derselben noch lange nicht zweifellos vorhanden, sie müssen erst gefunden werden, so daß besonders die Schule nicht mehr im Zweifel sein muß, ob sie es mit gewöhnlich schwachen Schülern oder mit eigentlich Schwachsinnigen und Blödsinnigen oder mit psychopathisch Minderwertigen oder mit Geisteskranken zu thun hat. Die Feststellung der Grenzen ist für die Erziehung und ihre Mittel von großer Wichtigkeit.

Direktor Trüper auf der Sophienhöhe bei Jena sucht in seinen „Psychopathischen Minderwertigkeiten im Kindesalter“ Licht und Klarheit in dieses dunkle Gebiet zu bringen. Dasselbe strebt auch Dr. Römer in Stuttgart durch Veröffentlichung seines Schriftchens „Psychopathische Säuglinge“ an. Allein zur völligen Klarheit hat es weder die Erfahrung noch die Wissenschaft in diesem Zweig der Erziehung bis jetzt gebracht. Eine von Direktor Trüper begründete Zeitschrift (Langensalza) soll dieses Gebiet besonders bearbeiten. Das Bedeutendste, was in dieser Frage für die Familien- und Schulerziehung bis jetzt geleistet worden ist, geschah von L. Strümpell, welcher der 2. Auflage seiner Päd. Pathologie neun besondere Kapitel über die Psychop. Minderwertigkeiten beigefügt hat.

Das Hauptproblem der neuesten Zeit auf dem Gebiete der Erziehung und besonders auf dem der pädagogischen Pathologie ist die Frage über das Verhältnis des Leibeslebens zum Geistesleben oder über das Verhältnis zwischen Physiologie und Psychologie. Hier stoßen die Geister am schärfsten auf einander; es scheint, als ob die Richtung, welche das Geistesleben der Seele in eine durchgehende Abhängigkeit vom Leibesleben stellen will, den Sieg in der wissenschaftlichen Welt davontragen werde. Zwar wehren sich Psychologen wie Strümpell, Koch, Dr. G. Maier u. a. dagegen. Sie unterscheiden noch streng ein somatisches, gemischtes und geistiges Gebiet. Ein wissenschaftliches Werk, das auch für unsere Frage von Bedeutung ist, erschien 1894 in Gotha bei Fr. Perthes: „Pädagogische Psychologie für Schule und Haus auf Grund der Erfahrung und neueren Forschung“ von Dr. phil. G. Maier. Es fehlt ihm nicht an wissenschaftlicher Schärfe; der Darstellung menschlicher Fehlerhaftigkeit mangelt jedoch die wünschenswerte Gründlichkeit und Unzweideutigkeit, von einem eigentlichen System sind nicht einmal die Anfänge zu finden.

Aus dem bisherigen geht hervor, daß die Frage von den Fehlern der Jugend bis zu ihrem heutigen Stand verschiedene Stadien durchgemacht hat. Sie wurde zuerst behandelt, und zwar ausschließlich als kirchlich-dogmatische Frage im Zusammenhang mit der Lehre von der Erbsünde. Hier standen sich gegenüber die augustinisch-lutherische und die pelagianisch-humanistische Anschauung.

Später tauchte sie wieder auf als philosophisch-pädagogische Frage. Die Philosophen forschten nach der wahren menschlichen Weisheit, um durch sie zur Glückseligkeit zu gelangen. Der Weisheit wie der Glückseligkeit standen die menschlichen Fehler im Wege; so mußte man sich besinnen, wie dieselben zu beseitigen seien.

Daraus entstand die rein pädagogische Frage: Was sind Fehler, und wie sind sie

erzieherisch zu behandeln? Diese Erwägungen führten endlich zu der psychologischen Frage: Wie entstehen die Kinderfehler, und welches ist ihre naturgemäße Heilung? Damit hat die Frage ihre wissenschaftliche Spitze erreicht. Sie wird jetzt nach wissenschaftlicher Methode erforscht, nach allen Seiten hin abgegrenzt, ihr organischer Zusammenhang mit den andern pädagogischen Fragen und mit den übrigen Wissenschaften, besonders der Physiologie, der Medizin und der Ethik, erwogen und so nach und nach als selbständige Wissenschaft entwickelt. Wie sich der praktische Erfolg in der Erziehung selbst dazu verhält, das wird die Zukunft lehren. Daß es für die Pädagogik Zeit war, nicht nur an die Verbesserung der Unterrichtsmethoden, sondern auch wieder an die Fehler der Jugend zu denken und mit ihnen zu rechnen, das hat der Vater der pädagogischen Pathologie, Professor Strümpell, im Vorwort seines bekannten Werkes überzeugend nachgewiesen.

Cannstatt. G. Kösle.

Feigheit, Mutlosigkeit

1. Begriffserklärungen. 2. Ursachen. 3 Heilverfahren.

1. Begriffserklärungen. Feig heißt memmenhaft, weibisch, zaghaft, im Gefühl innerer Untüchtigkeit zum Widerstand, von dauernder Verzagtheit und Mutlosigkeit. Der Gegensatz von feig ist tapfer. Gott droht 3. Mos. 26, 36 den Israeliten mit der Strafe der Feigheit: „Denen, die von euch zurückbleiben, will ich ein feig Herz machen, daß sie soll ein rauschendes Blatt jagen, und sollen fliehen davor, als jagte sie ein Schwert.“ — Dem Mutlosen fehlt ursprünglich der Mut, oder er hat ihn durch Umstände verloren. Der Mut bedeutet oft die geistige Kraft des Denkens, Empfindens, Wollens, heißt dann auch Sinn, Seele, Geist oder die Beschaffenheit und Stimmung derselben. Mutig in freier, gewöhnlicher Bedeutung aber heißt beherzt, unverzagt, getrost sein, eine freudige, zuversichtliche Gemütsstimmung haben, besonders Drohendem gegenüber; der Mut ist also ein Gemüt von solcher Stimmung; ähnliche Begriffe sind Herzhaftigkeit, Freudigkeit, Kühnheit. Der Gegensatz hiervon ist die Mutlosigkeit, Verzagtheit, Feigheit, der Kleinmut. Josua 5, 1 heißt es von den Israeliten nach der ersten Schlacht bei Ai: „Ihr Herz verzagte und war kein Mut mehr in ihnen.“ Platen 4,290: „Bald erhob sich sein Gemüt und sank dann wieder mutlos.“

2. Ursachen. Manche Kinder sind vor andern von Natur furchtsam, ängstlich und zaghaft. Mißlungene Versuche ihrer geistigen oder körperlichen Kraft, Erfolglosigkeit ihrer Bemühungen steigern diese Ängstlichkeit bis zur Mutlosigkeit und Feigheit. Oft ist dieser Fehler ein Familienübel, nicht selten gepaart mit Anmaßung und Frechheit. Ein böses Gewissen macht feig. — Leider aber ist die Mutlosigkeit häufig die traurige Folge einer unrichtigen Erziehung. Eine allzu ängstliche und weichliche Bewachung des Kindes vor jeder, seine Gesundheit bedrohenden Gefahr, die ewigen Warnungen und Bedrohungen werden den natürlichen jugendlichen Mut unterdrücken, bis zur völligen Zahmheit und Feigheit einschläfern und den Grund zu jener weitverbreiteten egoistischen Selbstpflege legen, welche das höhere Leben verliert, indem sie nur das niedere, leibliche Leben zu schätzen trachtet. Waitz bringt „das reizbare Temperament“ in ursächlichen Zusammenhang mit „Furchtsamkeit, Ängstlichkeit, Schüchternheit, Bangigkeit, Mutlosigkeit.“ Pestalozzi schildert einen unerzogenen Menschen, dessen ungehemmter, freier, tierischer Trieb ihn dahin bringe, daß er sich aus Furcht, wie ein geschlagener Hund schmiege und um Fleisch und Brot feige Künste treibe, die wider seine Natur seien. Schwarz schreibt, daß aus allzu ängstlicher Behandlung und Verweichlichung bei manchen Kindern eine Ängstlichkeit entstehe, die in Trübsinn oder Ärgerlichkeit übergehe, wodurch sich so leicht die üble Laune erzeuge. Mit den Jahren gehe hieraus entweder ein feiger und zur Sorglichkeit geneigter, dem innern Frieden stets widerstrebender oder ein mürrischer, mit Gott und der Welt unzufriedener, von Bitterkeit und Quälgeist durchdrungener Charakter hervor. Schleiermacher stellt folgende Kinderfehler als verwandt und einer Quelle entspringend zusammen: feigherzig, furchtsam, listig und trotzig. Herbart hält Feigheit und Falschheit für ganz besonders schlimme Fehler, die nicht zu verwechseln seien mit der Blödigkeit eines Telemach, die aus Besorgnis herrühre, sich ungeschickt zu benehmen. „Wer geringe Übel übermäßig verabscheut, ist feig“ (Dittes). Die Angst, meint Scholz, komme bei Knaben häufiger vor als bei Mädchen, und dann seien es meist zarte, schwächliche, nervöse

Knaben, die davon betroffen werden. Solche arme, verhätschelte Jungen ziehen sich dann unfehlbar den Vorwurf der Feigheit zu, sie werden verspottet und geneckt, was nicht geeignet sei, ihren Mut zu heben. Dr. Emminghaus bemerkt: „Ängstlichkeit, Feigheit, Schreckhaftigkeit können als psychopathische Erscheinungen wichtig werden, wenn sie zumal neben andern Zeichen psychischer Störung als etwas Neues im Verhalten der Kinder sich bemerklich machen."

3. **Heilverfahren.** Die Thatsache, daß Feigheit und Mutlosigkeit sehr häufig Familienfehler sind, die sich vererben, legt gewissenhaften Eltern die heilige Pflicht auf, daß sie vor ihren Kindern selbst in Stunden und Zeiten schwerer Sorgen, wie sie die verschiedenen Wechselfälle des Lebens jedem bringen, sich niemals kopf- und fassungslos zeigen. Viele zittern schon vor dem in der Ferne rollenden Donner. Ohne zu prüfen, woher er kommt, oder wohin er geht, stellen sie sich, als ob er schon über ihrem Haupt sich entlade. Da gilt es, gefaßt bleiben und sich rührig auf die Mittel besinnen, mit welchen man dem drohenden Übel begegnen oder es abwenden kann. Kinder sollen in ihren Erziehern, besonders auch in der Mutter, stets das Bild einer ruhigen und edlen Beherztheit sehen. Bricht aber das Gewitter wirklich herein und entladet sich in harten Schicksalsschlägen über den Erziehern, so finden sie als Christen stets eine sichere Zuflucht, bei dem Gott, der sich in Christo uns als Vater anbietet und der alle unsere Begegnisse uns zum besten wendet. — Der Unterricht insbesondere hat die Aufgabe, der Feigheit und Mutlosigkeit entgegenzuwirken durch die Darbietung von Vorbildern des Mutes, wie sie der biblische und historische Stoff für den Religions- und Gesinnungsunterricht in reichster Fülle darbietet. Es ist hier nicht der Ort auf die einzelnen Fälle dieser Art einzugehen. Es möge an der Hinweisung genügen, daß es heilige Pflicht des Lehrers ist, alle seine Unterrichtsstoffe dahin zu prüfen, inwiefern sie sich eignen, christlichen Lebensmut in seine Zöglinge zu pflanzen. Ein feiger und mutloser Mensch ist nicht nur eine verächtliche Figur, sondern er ist gewissenlos, weil er sein Vertrauen nicht auf Gott setzt, was ihm schon das erste Gebot zur Pflicht macht: „Wir sollen Gott über alle Dinge fürchten, lieben und ihm vertrauen." Wirklich religiöse Menschen sind niemals feige und mutlos gewesen, weil sie dem lebendigen Gott vertraut haben; vergl. Paulus auf seiner Reise nach Rom und Luther in Worms. Der Theologe Dr. Fr. Walther*) hat geradezu seiner ganzen Dogmatik und christlichen Erkenntnis die Grundlage des Lebensmutes gegeben und sie ins Verhältnis zum christlichen Lebensmut gestellt. Ein litterarisches Denkmal des christlichen Lebensmutes ist die Selbstbiographie des Missionars auf den Neuhebriden, J. G. Paton.**) In diesem Buch findet der Erzieher eine reiche Auswahl prächtiger Partien, welche in der Familie und Schule zur Vertreibung kindischer und abergläubischer Feigheit und Mutlosigkeit sich eignen. Solche Denkmale sollten unserer Jugend in ausgiebiger Weise gezeigt und vorgeführt werden. Das wäre keine Schule des unberechtigten Selbstvertrauens und der Frechheit. Wie viel wird gegenwärtig von Erziehern und Obrigkeiten über die Frechheiten der Jugend geklagt! Ja nicht selten richtet sich die Klage gegen die Schulen und Erziehungsanstalten, als die Urheber dieser traurigen Erscheinung. Gewiß nicht ganz ohne Grund. Denn die Kehrseite der Frechheit ist die Feigheit. Wie oft wechseln sie regelmäßig miteinander ab im Betragen unserer Jugend! Man könnte hier fragen: „Wie verhält sich das Selbstvertrauen zu der Feigheit einerseits und zu der Frechheit andererseits?" Selbstvertrauen ohne das Bewußtsein der Grenzen unserer Kraft und ohne Gottvertrauen führt notwendig das eine Mal zur Frechheit, das andere Mal zur Feigheit, ja zum Selbstmord. Gottvertrauen, gepaart mit der richtigen und gewissenhaften Anwendung unserer natürlichen Kräfte und Vermögen, führt zur Demut und zum wohlthuenden Ausdruck des christlichen Lebensmutes.

Der Erzieher fordere also nichts von seinen Zöglingen was ihre Kräfte übersteigt, halte ihre Kraftanstrengungen in den rechten Bahnen, führe sie zu guten Zielen, ermutige ängstliche Gemüter, zeige ihnen Früchte ihrer Kraftanstrengung, sei mit wenig zufrieden, beachte und leite den Fortschritt ihrer Leistungen, so kann es nicht fehlen, daß sie die Neigung zur Feigheit überwinden und den Lebensmut gewinnen, ohne welche sie weder brauchbare Genossen der menschlichen Gesellschaft, noch Bürger des Reiches Gottes werden können.

---

*) Die christliche Glaubenslehre als Wissenschaft vom Lebensmut, dargestellt von Dr. Fr. Walther. Stuttgart 1893.

**) John G. Paton, Missionar auf den neuen Hebriden. Leipzig 1891.

Litteratur: Sanders Wörterbuch. — Kölle, Die Päd. Pathologie in der Erziehungskunde des 19. Jahrhunderts.

Cannstatt. G. Kölle.

Felbiger, Johann Ignaz von

Lebensgang. Schulreformatorische Thätigkeit in Schlesien, in Österreich. Schriften. Bedeutung für die katholische Volksschule.

Felbiger wurde am 6. Januar 1724 zu Groß-Glogau als Sohn eines vom Kaiser Karl VI. geadelten kaiserlichen Postmeisters geboren, widmete sich zu Breslau dem Studium der Theologie, ward Hauslehrer, und da ihn tiefer Wissensdrang beseelte und er nach gemeinnützigem Wirken strebte, befaßte er sich nebenher mit Landwirtschaft. Seinen ausgebreiteten Kenntnissen verdankte Felbiger, der 1748 die Priesterweihe erhalten hatte, die Berufung zur Prälatur zu Sagan. Seine edle Neigung zu gemeinnütziger Wirksamkeit ließ ihn hier die Notwendigkeit einer Schulreform erkennen. Eifrig studierte er die Schriften, welche das ihm so gerühmte lutherische Schulwesen behandelten. Um zu verhüten, daß die Eltern in seinem Sprengel ihre Kinder den zweckmäßiger eingerichteten protestantischen Schulen zuwiesen, reiste er unter dem Namen eines schlesischen Edelmannes nach Berlin und lernte daselbst die Volksschulen eingehend kennen, dann ließ er am dortigen Volksschullehrerseminar junge Leute seines Sprengels ausbilden und bot durch den Erlaß (17. Juni 1763) einer „Vorläufigen Anzeige von besserer Einrichtung der öffentlichen Trivialschulen zu Sagan“ Gewährschaft für die Beseitigung der dem niedern Schulwesen seiner Diöcese anhaftenden Mängel. Felbiger verfügte, daß sich die Volksschullehrer seiner Diöcese im Sommer nach Sagan begeben mußten, um sich mit der neuen Schuleinrichtung durch die in Berlin vorgebildeten Lehrer bekannt zu machen. Eine von ihm am 10. November 1763 erlassene „Verordnung, nach welcher die Schulen der zum Saganer Stifte gehörigen Dörfer verbessert werden sollen“, bezeichnet einen neuen Abschnitt in der Geschichte des Volksschulwesens Schlesiens. Für die vorzunehmenden Verbesserungen suchte er Stimmung bei den Geistlichen seines Bezirks zu erwecken, die er zur Überwachung der Schulen und zur Anfertigung von Visitationsberichten anhielt. Er selbst bot ihnen in Sagan Gelegenheit, sich über das Schulwesen zu informieren, durch die von ihm gehaltenen Vorlesungen, in denen er einzelne Abschnitte aus seiner Schrift: „Das Allgemeine und Wesentlichste von Verbesserung der Trivialschulen in Schlesien nebst ausführlicher Behandlung von der Beschaffenheit der dabei beliebten Methode“ — eingehend erörterte.

Weil er in einem ausführlichen Promemoria an den ihn in seinem schulreformatorischen Wirken unterstützenden Minister Schlabrendorff als Grundbedingung für die Hebung des Volksschulwesens die Errichtung von Seminaren hinstellte, so suchte er zunächst für sich selbst eine genaue Kenntnis von diesen Anstalten zu verschaffen und reiste zum Zwecke der Instruktion nach Kloster Bergen (Magdeburg) und Berlin. In dem von Felbiger ausgearbeiteten und vom König unterschriebenen: General-Land-Schulregiment für die Römisch-Katholischen in Städten und Dörfern des souveränen Herzogtums Schlesien und der Grafschaft Glatz fordert er u. a. die Errichtung von 7 Seminaren für Schlesien und dringt auf eine gründlichere, bessere und tiefere Ausbildung von Lehrern. Mit diesem Reglement war der Plan zur Organisation des schlesischen Schulwesens entworfen. Mit Eifer ging er auch an die Lösung. Durch Schriften, deren Druck in eigener Druckerei zu Sagan erfolgte, sorgte er für das richtige Verständnis und die richtige Auffassung des Reglements. Die von ihm verfaßten Rundschreiben hatten ihrer vortrefflichen pädagogischen Grundsätze willen, die in ihnen niedergelegt waren, so sehr die Aufmerksamkeit des oben genannten Ministers erregt, daß er sie abdrucken und an alle katholischen Pfarrer und Schullehrer Schlesiens verteilen ließ. Unermüdet war er thätig um die Verbesserung der Elementar-Schullesebücher sowohl nach ihrem Inhalte, als auch nach der äußeren Ausstattung und dem Preise. Auch für die Kinder polnischredender Zunge ließ er einen Katechismus bearbeiten. In Ansehung der trefflichen Neuerungen im katholischen Schulwesen ernannte ihn die Akademie der Wissenschaften zu München zu ihrem Ehrenmitgliede. Sein verdienstliches Wirken, namentlich die von ihm im Jahre 1768 herausgegebene Hauptschrift: Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute &c., trug ihm das Lob ein, der Verfasser der ersten katholischen Schulkunde für das niedere Volksschulwesen geworden zu sein. Im Jahre 1774 eröffnete sich ihm ein neues weites Arbeitsfeld. Die Kaiserin Maria Theresia, durch

vier Priester aus Tirol, welche das Saganer Schulwesen durch längeres Verweilen bei Felbiger kennen gelernt hatten, auf ihn aufmerksam gemacht, stellte an König Friedrich den Großen das Ansuchen, den ihr oft genannten und vielgepriesenen Abt Felbiger nach Wien zu beurlauben, sie wollte die mannigfachen vereinzelten Bestrebungen, das Schulwesen Österreichs aufzubessern, zusammenfassen und mit Energie ihrem Ziele zuführen. Der König bewilligte sehr gern, um der Kaiserin gefällig zu sein, den Urlaub und gestattete auch später, daß der Abt aus dem preußischen Unterthanenverband scheiden durfte. Durch Wort und Schrift suchte Felbiger auch in Österreich für die Schulsache Begeisterung zu erwecken. Die Kaiserin blieb bis an ihr Ende seine entschiedene hochherzige Beschirmerin und übertrug die Einrichtung des deutschen Schulwesens gänzlich der Leitung und Direktion des Saganer Abtes. Der Abt rechtfertigte das in ihn gesetzte Vertrauen und entfaltete eine staunenswerte Thätigkeit in der Herstellung von Schulschriften. Die Schulen in und um Wien gewannen infolge seines thatkräftigen Auftretens schnell einen Aufschwung, und in den Provinzen ging man mit der Eröffnung von Normal- und Hauptschulen rasch vorwärts. In diese seine Wirksamkeit als Oberdirektor (1778) des gesamten Normalschulwesens in den österreichischen Erblanden fällt die Herausgabe seiner „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in den sämtlichen kaiserl. königl. Erbländern," sowie des Methodenbuches für Lehrer der deutschen Schulen in den kaiserl. königl. Erbländern. Letzteres ist die wichtigste unter seinen in Österreich verfaßten Schriften, und sein voller Titel läßt den Inhalt und den Geist wohl erraten: „Methodenbuch ... darinnen ausführlich gewiesen wird, wie die in der Schulordnung bestimmte Lehrart nicht allein überhaupt, sondern auch insbesondere bei jedem Gegenstande, der zu lehren befohlen ist, solle beschaffen sein, nebst der genauen Bestimmung, wie sich die Lehrer der Schulen in allen Teilen ihres Amtes ingleichen die Direktoren, Aufseher und Oberaufseher zu bezeigen haben, um der Schulordnung das gehörige Genügen zu leisten." (508 S. und 4 eingel. Tabellen). Wenn auch nach dem Tode seiner Gönnerin Kaiser Joseph ihm seine Stellung als Oberdirektor entzog und ihn auf die Propstei Preßburg verwies, wenn auch der Neid vielfach geschäftig war, sein großes Werk und seine Person zu verdächtigen bloß, — sein später etwas selbstbewußtes eigensinniges Auftreten mochte hie und da Anstoß erregt haben — ihm blieb der Ruhm, daß faßt sämtliche katholische Staaten Deutschlands ihre Schulverhältnisse auf Grund seiner ausgestellten Normen verbesserten und seine Glaubensgenossen die von ihm eingeschlagene Bahn betraten. Sein Katechismus (1764 und 1773) erregte schon bei seinem Erscheinen allenthalben Bewunderung und erlangte eine große Verbreitung. Fast alle seine Schriften, von denen eine allseitige und allgemeine Befruchtung der Geister ausging, wurden in fremde Sprachen übersetzt, wodurch sich das Werk des großen Schulreformators auch in die Länder nichtdeutscher Zunge verbreitete.

Schon zu seinen Lebzeiten machten sich Bedenken geltend gegen die von ihm mit zu großer und einseitiger Engherzigkeit betonte Hähnsche Methode, gegen das Tabellarisieren und die Buchstaben- oder Litteralmethode.*) Diese Lehrart hatte allerdings ihre bedenklichen Seiten, denn sie bot Gefahr, daß der Lehrer sich wieder in den alten Schlendrian und Mechanismus verlor. Die meisten Schullehrer hielten sich an die äußerlichen Kunstgriffe und an die genau vorgeschriebenen Hilfsmittel, sagten den Kindern die schwersten Definitionen, Einteilungen und die abstraktesten Regeln systematisch so lange vor, bis sie imstande waren, alles Mögliche nachzuschwatzen, dabei ward der Verstand nicht entwickelt, das Herz blieb leer, und die Kinder gewannen nichts für die Anwendung im Leben. Wenn auch diese Mängel thatsächlich seiner Methode, die schon seine Zeitgenossen für ungereimt, verkehrt, zweckwidrig und unnatürlich erklärten, anhafteten, seine Schulreform war doch eine That von weittragender Bedeutung und barg in sich die kräftigsten Keime zu fernerer Entwickelung. Spricht Felbiger auch nirgends neue Ideen aus — sein Hauptwerk nicht ausgenommen — so waren doch seine Forderungen, wo man ihnen nachkam, ein großer Fortschritt auf dem Gebiete der Schulverbesserung. Solche Forderungen waren die allgemeine Schulpflichtigkeit, die Einrichtung von Haupt-

*) Das Weitere über diese 4 Grundforderungen der Saganischen (besser gesagt der Berliner oder der Hähnschen) Methode siehe in Nova Agenda Scholastica 5. Stück 1765. Desgleichen die ausführlichen und sehr wertvollen Aufsätze: Zufällige Gedanken von dem tabellarischen Unterrichte in Schulen. Leipziger Intelligenzblatt 1768, S. 573. 1775, S. 127. u. S. 270.

und Normalschulen, die Verpflichtung der Geistlichen zum Katechisieren und zur Erteilung des Religionsunterrichtes, die Verbreitung von nützlichen Kenntnissen unter den unteren Ständen, die Einführung des Unterrichts in den weiblichen Arbeiten. Der Volksschule wies er einen würdigen Platz im Staatsorganismus zu und erhob sie in den Augen des Volkes zu gebührendem Ansehen. Durch die Forderung einer berufsmäßigen eingehenden Ausbildung der Lehrer in eigens dazu errichteten Lehranstalten hob er das Bewußtsein des Lehrerstandes, für den er staatlichen Schutz begehrte. In einer Zeit seichter Aufklärung hielt er den Begriff einer christlichen Volksschule fest und löste sie nicht vom wirklichen Leben ab. Mit Recht bezeichnet man den überaus gelehrten kirchlich gesinnten, toleranten Abt, dem ein großartiges Organisationstalent eigen war und den ein edler Eifer für Schule und Lehrer beseelte, als den Vater der katholischen Volksschule Deutschlands.

Litteratur: Die ausführlichste und erschöpfendste Darstellung des Lebens und Wirkens Felbigers giebt: Dr. Volkmer, Joh. Ign. v. Felbiger und seine Schulreform. Habelschwerdt. 1890. Mit reicher Quellenangabe. — Gleich anziehend und wertvoll: Dr. K. A. Wiedemann, Die pädagogische Bedeutung des Abtes Ignaz von Felbiger. Plauen i. V. 1890. — Dr. L. Kellner, Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. Essen. 1870. II. T. S. 48—69.

Auerbach i. S. R. Freytag.

Fellenberg, Philipp Emanuel von

1. Lebensgang. 2. Persönliche Eigenart. 3. Anknüpfungspunkte und Vorläufer. 4. Hofwils soziale und pädagogische Bestimmung. 5. Pädagogische Grundsätze. 6. Die Erziehungsanstalten auf Hofwil. 7. Verbindungsversuche; Sorge um den Bestand; Stellung des Staates zu Hofwil. 8. Hofwil nach dem Tode des Stifters. 9. Schlußwort.

Philipp Emanuel von Fellenberg wurde am 27. Juni 1771 in Bern geboren: väterlicherseits als Glied einer Familie, welche den „regimentsfähigen Geschlechtern" der alten Republik Bern angehörte — mütterlicherseits als Ur-Urenkel des niederländischen Seehelden Martin Haarpertzoon van Tromp. Die Jahre 1779—85 verlebte Emanuel auf dem Schlosse Wildenstein (am linken Ufer der Aare, nordwestlich von Lenzburg, westlich von Pestalozzis Neuhof bei Birr), wo der Vater als Obervogt (Landvogt) des Amtes Schenkenberg*) seinen Sitz hatte. Hier lernte der Knabe Pestalozzi kennen, der oft vom Neuhofe herüberkam, und Herr von Fellenberg benutzte die erste Gelegenheit, seinem Sohne Ehrfurcht vor der Seelengröße und dem selbstlosen Streben des Mannes einzuflößen, den jener anfangs, seines Äußeren wegen, für einen Bettler gehalten hatte. In dem gleichen Geiste wirkte die Mutter auf Emanuel ein: so wenn sie ihn für den Freiheitskampf der Nordamerikaner entflammte, oder wenn sie ihm, nach einem gemeinsamen Besuche der Irrenanstalt Königsfelden (bei Brugg), in feierlicher Weise das Versprechen abnahm, den Unglücklichen stets beistehen zu wollen. — Den Unterricht zweier Hauslehrer**) genoß der junge Fellenberg bis 1785; darnach besuchte er auf ein Jahr das Pfeffelsche Institut in Kolmar — und kaum 15 Jahre alt beginnt er, angeregt durch einen Vortrag seines Vaters in der Helvetischen Gesellschaft („Über die notwendige Verbesserung der Nationalerziehung") das Studium der Pädagogik. Später finden wir ihn auf der Universität Tübingen, wo er der Rechtswissenschaft bald Politik und Philosophie vorzog. Mit besonderem Eifer vertiefte er sich in die Lehre Kants. Auf Fußwanderungen durch die Schweiz und Deutschland suchte er die wirtschaftlichen und sittlichen Zustände des Volks genau zu erforschen; längere Zeit verweilte er bisweilen in Familien von Landleuten, an deren häuslichen und ländlichen Beschäftigungen er teilnahm. 1794 (nach Robespierres Sturz) begab er sich nach Paris, wo er mit hervorragenden Männern (Sieyès, Grégoire) verkehrte und die politische Lage beobachtete. Nach seiner Rückkehr suchte er die Regierung zu Reformen, und später das Landvolk zu kraftvollem Widerstand gegen die Franzosen zu bewegen: beides vergeblich. Bern fiel (1798), und der feurige Patriot wurde auf die Proskriptionsliste gesetzt. Er floh nach Deutschland und war im Begriff, nach Amerika überzusiedeln, als seine Angehörigen die Aufhebung jener Ächtung bewirkten. Fellenberg wurde nun zunächst und sofort als helvetischer Gesandtschafts-

*) Von 1415—1798 gehörte der halbe Aargau (d. h. der heutige Kanton ohne — der Hauptsache nach — die Landschaften des Frickthals, am Rhein, an der untersten Aare, der Limmat und Reuß) zu Bern.

**) Der zweite war Albrecht Rengger, später helvetischer Minister des Innern. (1814 trat er in die Aufsichtskommission der Fellenbergischen Armenschule ein.)

sekretär nach Paris geschickt, dann mit der Unterdrückung eines infolge österreichischer Siege ausgebrochenen Volksaufstandes betraut. Es gelang ihm glücklich, Ruhe und Ordnung herzustellen. Nun zog er sich aber aus dem politischen Leben zurück; noch im Jahre 1799 kaufte er — für etwa $^3/_5$ seines ererbten Vermögens — den Wilhof in der Gemeinde Münchenbuchsee (10 km nördlich von Bern), um hier seine Lebensaufgabe zu lösen. Fast ein halbes Jahrhundert war ihm dazu vergönnt. Und es wäre ihm wohl ein noch längeres Wirken beschieden gewesen; denn „der 73jährige Greis zeigte in Blick, Haltung und Bewegung noch eine so jugendlich frische Kraft und Rüstigkeit, daß man ihm das höchste Alter zu weissagen geneigt war. Aber allzugroßes Vertrauen auf sein körperliches Vermögen beschleunigte sein Ende. Auf einem bei schneidendem Nordwind unternommenen Ritte nach Bern zog er sich eine Erkältung zu, die den Tod zur Folge hatte“ (21. Nov. 1844).

Fellenberg war — nach der Schilderung Hamms — ein schöner Mann, eine stattliche Gestalt mit auffallend hoher Stirn, blitzenden Augen, klangvoller Stimme. „Straff und stramm in seiner Haltung, rasch in seinen Bewegungen eilte er mit gleicher Lebhaftigkeit durch seine Felder, als er noch in seinen letzten Tagen mit jugendlicher Gewandtheit die wildesten Pferde tummelte.“ Sein Benehmen gegen andere entbehrte nie der Würde; in der Kleidung hielt er sich einfach. Ende der Achtzigerjahre hatte ihn allzu eifriges Studium aufs Krankenlager geworfen; nachdem er genesen, faßte er den Entschluß: fortan die einfachste Lebensweise zu führen und alle entbehrlichen Bedürfnisse zu meiden, was er auch sein ganzes Leben hindurch befolgte.“

Es fiel ihm nicht schwer, dieses sich selbst gegebene Versprechen zu halten, dank seiner „durch unausgesetzte Übung von Jugend auf zu seltener Höhe gesteigerten Kraft des Willens“: wie er Pestalozzi einen „Heros des Gemüts“ genannt, so finden wir in ihm selbst einen Heros des Willens. Unerschütterlich war seine Ausdauer. Den größten Schwierigkeiten und heftigsten Anfechtungen bot er Trotz; die herbsten Enttäuschungen vermochten ihn nicht zu beugen. „Es ist mir — schrieb er 1831 — in Hofwil und mit meinen weiteren Unternehmungen wie einem von seinem Obersten zur Behauptung eines unter keinem Beding zu verlassenden Postens kommandierten Offizier.“ Sein Wille wurde freilich weit mehr „durch Schärfe und Lebendigkeit des Denkens als durch Wärme und Innigkeit des Gefühls bestimmt.“ Er zeigte außerordentliche Gewandtheit im Rechnen und Berechnen; die „Kombinationen“ spielen bei seinen Unternehmungen eine große Rolle. Dazu gesellte sich als vortreffliche Ergänzung ein seltenes „Organisationstalent.“ Er war also hervorragend befähigt zum Leiten und Lenken — „ein Herrschergeist (wie Lauterburg bemerkt), dem die Vorsehung versagt hatte, auf einem Throne geboren zu sein, und der sich nun selbst sein Reich in Hofwil stiftete.“ „Die Größe seiner Regierungskraft — schrieb Pestalozzi 1817 — stand wie ein mir ganz unbekannter Gott vor meinen Augen.“ Und keineswegs erschöpfte sich seine Arbeitskraft in den Regierungsgeschäften, der mühevollen Oberleitung seines kleinen Staates: er pflegte einen beispiellos vielseitigen brieflichen Verkehr, studierte die in sein Wirken einschlagenden Fachwerke, war selbst als nationalökonomischer und pädagogischer Schriftsteller thätig.*) Dabei war er die Ordnungsliebe selbst. Freilich ging seine Sorge für Regelmäßigkeit, Genauigkeit, Sauberkeit an allen Orten manchmal bis zur Pedanterie. Aber wie hätte Hofwil werden und sein können ohne jene Treue im kleinen, die des Geringsten achtet und selbst den Strohhalm nicht verderben läßt! Allerdings besaß Fellenberg auch Schwächen erheblicher Art, die für Hofwil verhängnisvoll wurden. „Sein cholerisches Temperament, die natürliche Grundlage seines thatkräftigen Charakters, gab sich zeitweise in einer Ungeduld, Gereiztheit und Heftigkeit kund, welche mit dämonischer Gewalt seinen Geist beherrschte und ihn zu despotischer Willkür, zu rücksichts- und schonungslosen Maßregeln fortriß. Das allzustarke Selbstgefühl, mit welchem er seine jedenfalls aus voller Überzeugung hervorgegangenen und gut gemeinten Vorschläge und Forderungen verfocht, und das leidenschaftliche Ungestüm, womit er sie durchzusetzen suchte,“ erregten häufig An-

*) Von seinen Schriften — sie bilden ein notwendiges Glied der Bestrebungen zur Erreichung seines Lebenszieles — citieren wir: Lw. = Landwirtschaftl. Blätter von Hofwil, Heft I—V, 1808 f. — Prov. = Geschichtl. u. staatswirtschaftl. Blätter v. H. 1841 (Inhalt dieses ersten und einzigen Heftes: „Die providentielle Bestimmung der Schweiz,“ mit Nachträgen und Ergänzungen). — Päd. = Pädag. Blätter von Hofwil, Heft I und II, 1843. — [In den Quellenangaben bezeichnen arabische und kleinere römische Ziffern die Seiten der Hefte.]

stoß. Als Redner übte er wenig Einfluß. Er sprach zwar fließend, feurig, aber, wie in seinen Flugschriften und Zeitungsartikeln, meist zu abstrakt, schwülstig, in ungewöhnlichen Ausdrücken; er war zu wortreich, oft unklar, schweifte leicht ab — wagte auch sachliche Übertreibungen, Überschwenglichkeiten, selbst übermäßiges Eigenlob; nicht selten pries er seine eigenen Werke selbst an, oder er wies allzu oft auf die Anerkennungen hin, die ihm andere gezollt. Versagt war dem Stifter von Hofwil ferner jene Milde und Weichheit des Gemüts und jene unbedingte persönliche Hingebung, durch welche Pestalozzi die Herzen seiner Schüler und Mitarbeiter so unwiderstehlich anzog und mit der innigsten Liebe zu seiner Person erfüllte. Und was für ihn als Pädagogen nicht weniger hinderlich war: es kam ihn sehr schwer an, sich seiner Subjektivität zu entäußern, in eine fremde Individualität hineinzudenken, zu einer streng objektiven Auffassung zu erheben. Endlich fehlte es ihm an wissenschaftlicher Durchbildung, und auch eine genauere Kenntnis der Unterrichtszweige nach ihrem besonderen Gehalt und ihrem Zusammenhang ging ihm ab. — Aber — gerade jene scharf ausgeprägte Einseitigkeit hat Hofwil gegründet und erhalten, hat Fellenberg zu dem Manne gemacht, der in den Gebieten der Landwirtschaft und Erziehung so mächtige Anregungen gegeben. Und jene Einseitigkeit wurde doch gehoben und getragen von der „glühenden Begeisterung für seinen letzten, idealen Lebenszweck," welcher ihm — wie er glaubte — „vom höchsten Lenker der Schicksale" gesetzt worden (Prov. 71).

Daß Fellenberg sich auch auf irdische Wegweiser berufen konnte, haben wir früher in der Skizze seiner Jugendgeschichte angedeutet. Er selbst schreibt 1808: „Ich muß leben und handeln, wie ich's thue, ich kann nicht anders! Von meiner zartesten Kindheit an wards mir eingeprägt — sowohl vom edelsten Mutterherzen, als an des besten Vaters Hand. Nur um meinem Vaterlande und der Menschheit zu dienen, befinde ich mich auf Erden" (Lw. I, 33). Wir erinnern an das Gelübde, das er vor seiner Mutter abgelegt, an den Vortrag des Vaters im Jahre 1786, an die frühe Vertrautheit mit Pestalozzis vorbildlichem Streben, an die Zeit überhaupt, in welche Fellenbergs Jugend fällt: die Zeit der philanthropischen Schwärmerei.

Sein Vater hatte 1786 eine Anstalt zu errichten empfohlen, „durch welche unsere der Magistratur sich widmende Jünglinge mehr als bisher eine zweckmäßige Bildung erhalten und zu allen den Kenntnissen angeführt werden mögen, welche ihre Bestimmung erheischet." Der Sohn errichtete eine solche Bildungsstätte, teilweise genau nach dem Ideale des Vaters. Es war übrigens nicht die erste Anstalt dieser Art in der Schweiz. Von 1761—72 blühte Martin Plantas Seminar (zuerst in Haldenstein, 4 km nördlich von Chur; dann in Marschlins, am Eingang des Prättigau), dessen „Hauptabsicht" es war, „junge Leute erstlich zum Christentum zu bilden, hernach zu dem politischen, ökonomischen, Militär- und Kaufmannsstand vorzubereiten."*) 1774 wurde das „Seminarium" in ein Philanthropin verwandelt, welches aber durch den auf Basedows Empfehlung angestellten Direktor K. Fr. Bahrdt dermaßen heruntergebracht wurde, daß es 1777 einging. An seine Stelle trat später, 1793, das Philanthropin zu Reichenau (am Zusammenfluß des Vorder- und Hinterrheins), dem aber „der Sturm des Jahres 1798 ein jähes Ende bereitete." Fellenberg hat ohne Zweifel beide Anstalten kennen gelernt, wenn auch die erste nur durch schriftliche Überlieferungen. Und auf seinen Studienreisen in Deutschland wird er ja wohl die Erziehungsanstalten und Reformpädagogen von Ruf besucht haben. Ferner ist anzunehmen, daß er die Aufsätze („An das gemeine Wesen") gelesen, welche Kant 1777

*) „Das Beste, was die Engländer und was die Halleschen Anstalten erstrebt und verwirklicht, verband es zu organischem Ausbau. Von der Einseitigkeit, mit der in Bezug auf die alten Sprachen und auf religiöse Bildung die Philanthropine abwehrende Stellung einnahmen, hielt es sich ferne. Beides fand seine liebevolle Verwendung zum Ziele harmonischer Menschenbildung. In dem Jahrzehnt, das dem Einfluß Rousseaus auf die deutsche Pädagogik und der Stiftung des ersten Philanthropins zu Dessau vorherging, bot es bereits eine Mustererziehung für die vom Glück begünstigten Klassen der menschlichen Gesellschaft, und nur der Tod seines Stifters (1772) hinderte, daß diese Mustererziehung auch den Armen und Verlassenen zugute kam. Ebenfalls mehr als ein Jahrzehnt, bevor anderwärts der Gedanke auftauchte, ward hier der Plan gefaßt, nach dem Vorbilde des klassischen Altertums die körperlichen Übungen zu pflegen und systematisch auszugestalten. Für sein engeres Vaterland Bünden, wie für sein weiteres, die Schweiz, bot das Seminar die Verwirklichung der höchsten pädagogischen und patriotischen Ideale, deren das XVIII. Jahrh. fähig war, und mit dem Geist, den es durch seine Erziehung zur Selbstregierung, zu republikanischem Sinn und vaterländischem Denken pflanzte, streute es eine Saat aus. . . ." O. Hunziker, Praxis d. schweiz. Volks- und Mittelschule 1887, S. 261.

zur Empfehlung der Philanthropine geschrieben. Schon früher — Fellenberg giebt das Jahr 1789 an — hatte er Campes Revisionswerk „mit gespannter Aufmerksamkeit“ studiert. Daß er in der Geschichte der Pädagogik überhaupt zu Hause war, im besondern auch mit Rousseau sich gründlich beschäftigt, beweist er Päd. I, 2—7. Über Rochows Bestrebungen, über die „Industrieschulen“ wird er sich an Ort und Stelle genau unterrichtet haben. Endlich: „Vermittelst der höchst merkwürdigen Verhältnisse, in welche der Berichterstatter (er schreibt 1843) durch einen dreißigjährigen (?) vertrauten Verkehr mit Pestalozzi, zu ihm und zu denjenigen seiner Anstalten geraten ist, welche in der Nähe von Hofwil, zu Burgdorf und Münchenbuchsee, wie späterhin in Iferten, mehrere Jahre lang den eifrigsten europäischen Pädagogen und manchen nach Auskunft über die beabsichtigte Volksbildung ausgehenden Abgeordneten verschiedener europäischer Regierungen als Wallfahrtsziel gegolten haben, ward ihm vortreffliche Gelegenheit gewährt, die pädagogischen Theorieen und praktischen Leistungen seiner Zeitgenossen, samt ihren Aussichten auf erwünschten Erfolg, noch genauer kennen zu lernen“ (Päd. I, 3). Fellenberg sagt auch: „Aus sorgfältiger Durchforschung der pestalozzischen Versuche, den Kindern der Armen zu helfen, gingen diejenigen von Hofwil hervor“ (Päd. II, Vorw.). Aber die eigentlichen Grundsätze der Hofwiler Armenerziehung hat ein anderer aufgestellt: Niklaus Emanuel von Tscharner (1727—94), einst ebenfalls wie Fellenbergs Vater Landvogt auf Wildenstein (1767—73) — der Arner in Pestalozzis Lienhard und Gertrud (was schon die Zeitgenossen wußten). Dessen 12 Briefe über Armenanstalten auf dem Lande“, wurden 1776 in Iselins Ephemeriden“ der Menschheit veröffentlicht.*)

Die Einsicht nun, welche Fellenberg nach dem Studium dessen, was seine Zeitgenossen vor ihm geleistet, gewonnen, ist diese: Er unterscheidet scharf zwischen „pädagogischen Theorien und praktischen Leistungen“; er berichtet, wie er „sehr bald die betrübende Überzeugung erlangt, daß zwischen den theoretischen, litterarisch hochgepriesenen pädagogischen Fortschritten und der reell wirksamen Erstrebung ihrer wünschenswertesten praktischen Ergebnisse noch eine furchtbare Kluft zu überschreiten sei, die wir nur durch genugthuende Anschauung der Thatsache des Besseren im Erziehungsleben zu beseitigen vermöchten“ (Päd. I, 2/3). Wer aber die „Thatsache des Besseren im Erziehungsleben“ herbeiführen wolle, müsse die bestehenden politischen, sozialen, ökonomischen Verhältnisse klar erkannt haben, müsse sich auf selbständig erworbene Erfahrungen stützen können: wie sie eben Fellenberg gesammelt auf seinen Forschungsreisen in der Schweiz und in Deutschland, die ihn in „sehr verschiedenartige Beobachtungssphären“ gebracht, ferner 1794 zu Paris und vorzüglich auch 1798 in der Zeit, die dem Falle Berns unmittelbar vorausging und nachfolgte.

„Genugthuende Anschauung der Thatsache des Besseren im Erziehungsleben“ — das ist es, was uns notthut; nur dann kann die „allgemeine Realisierung der schönsten Menschenbildungsideen gelingen.“ Fellenberg betont dies oft und nachdrücklich. „Wir bedürfen jetzt nichts so dringend, als die von dem Gedanken und dem Worte abgeschiedene That wieder an sie anzuschließen;“ zu handeln gilt es, statt „zu träumen, zu schwatzen und zu schreiben“ (Lw. II, 2. 13). „Wo könnte nun ein Heilsystem ausgemittelt, ja thatsächlich dargestellt werden, das den dringendsten Bedürfnissen des leidenden Menschengeschlechts zu entsprechen und die heißesten Wünsche aller wahrhaften Menschenfreunde zu erfüllen vermöchte? In der Schweiz.“ (Prov. 5.) Fellenberg sucht das in seinem Aufsatze über „die providentielle Bestimmung der Schweiz“ nachzuweisen; er handelt da von dem „allgemeinen Bedürfnis der civilisierten Menschheit, dem in der Schweiz entsprochen werden soll — den Einwendungen, die aus den gegenwärtigen Zuständen der Schweiz (Übelständen der Demokratie, des Patriziats und der Demagogie) hervorgehen — der Erfüllung der providentiellen Mission, die der Schweiz zu teil geworden ist durch a) die Offenbarungen, welche das Menschengeschlecht ihrer Geschichte zu verdanken hat, b) die Behauptung ihres ewigen Friedens, vermittelst der ihr im europäischen Völkerverein gewährleisteten Neutralität; c) die öffentlichen Glaubensbekenntnisse und Bestrebungen der schweizerischen Vereine; d) die Naturherrlichkeiten und Kulturmerkwürdigkeiten; e) die thatsächlich bewährten Erfolge der [pädagogischen] Bestrebungen schweizerischer Pri-

*) Sollte sie Fellenberg wirklich nicht gelesen haben? Er erwähnt sie und ihren Verfasser in seinen Schriften nirgends.

vaten; f) die Vorliebe, mit der das civilisierte Menschengeschlecht die Schweiz bewallfahrtet, und das große Zutrauen, mit dem besonders ihre Erziehungsanstalten, sogar von den Antipoden her, in Anspruch genommen werden.“ Übrigens hatte Fellenberg schon 30 Jahre früher von der seinem Vaterlande „zugeeigneten Berufsbahn“ gesprochen und erklärt: „Wir müssen uns als eine den Künsten des Friedens und der Erziehungsaufgabe ausschließlich geweihte Nation konstituieren“ (Lw. IV, 5. 7). „An der Bereitwilligkeit des Volkes, einem edlen, erhebenden Aufrufe zu folgen und der Hinleitung nachzukommen, die ihm seine Stellvertreter zur Erstrebung der providentiellen Bestimmung des schweizerischen Vaterlands zu gewähren hätten, darf wahrlich niemand zweifeln“ (Prov. 45).

Vorläufig sollte Hofwil der „vielfach angedeuteten Vorsehungsbestimmung genugthun“, die „Ausführung des Heilsplans aufs anschaulichste einleiten“, „ein selbständiges, in allen wichtigen Beziehungen gegen jede Gefährdung und gegen nachteilige Beschränkung gesichertes pädagogisches Gemeinwesen bilden, das ausschließlich dem evangelischen Gesetze der sittlichen Weltordnung geweiht und auf dem für dasselbe in Hofwil errungenen eigenen, völlig freien Grund und Boden gewährleistet werden soll — ein menschheitliches Gemeinwesen, das zur Lösung seiner ebensowohl kosmopolitischen als patriotischen Aufgaben nicht nur alle dazu wünschenswerten persönlichen und sachlichen Hilfsleistungen im eigenen Schoße zu sammeln und in wohlgeordneten Spielräumen zu konzentrierter Wirksamkeit zu potenzieren vermöchte, sondern auch in den Stand gesetzt wäre, alles von sich abzustoßen, was seine Wirksamkeit irgendwie verunreinigen oder sonst stören möchte“ (Päd. I, 38. 39). „Bei der Unternehmung von Hofwil — heißt es an einem andern Orte — ist nichts wichtiger, als die zarteren Blüten und Früchte der Humanität, die sich nur an der Hand einer kräftigen Gemütlichkeit entfalten, unter allen Klassen der Gesellschaft verbreiten zu helfen, wie auch die allgemeinste Berufskraft dazu neu zu beleben“ (Lw. II, 2). Zugleich soll Hofwil ein Muster für „Menschenbildungslaboratorien“ sein, welche „in jedem einigermaßen civilisierten Lande unseres Erdenrunds anzulegen wären und alles in sich vereinigen sollten, was irgendwo in dem großen Erfahrungskreise des gesamten Menschengeschlechts als pädagogisch richtig gehend und wohlthätig wirksam sich erwiesen hätte“ (Päd. I, 35). Den Eltern — meint Fellenberg — können „musterhafte Erziehungsanstalten“ als Maßstäbe dienen, „an welchen sie ihre eigenen Erziehungsbestrebungen und Leistungen ermessen können“ (Päd. I, 5). Und auch der Volksschule wollte Hofwil eine „genugthuende Anschauung der Thatsache des Besseren“ bieten. Fellenberg wünschte „eine gänzliche Umschaffung der bis dahin gebräuchlichen Lokaleinrichtung, Disziplin und Unterrichtsmethode; aber auch hierin wird uns weder durch Projektemacher noch durch Schriftsteller geholfen werden, bloß vermittelst thatsächlicher Wirksamkeit, nur dadurch, daß der Erfolg dessen, was geschehen kann, überwältigend in die Sinne fällt.“ (Lw. II, 12). Mit Vorliebe spricht Fellenberg von seiner „Volksentsumpfungsaufgabe“; er dachte sich wohl gern als Arner. „O Zeitgenossen! — schreibt er 1807 — möchtet ihr doch den Geist der Geschichte von Bonnal fassen! O möchtet ihr doch Lienhard und Gertrud*) verstehen! Wahrlich, ihr könntet nicht anders, als Hand in Hand mit mir schlagen zum gleichen heiligen Werke!“ (Lw. I, 34.)

Welches Ziel setzte sich nun der Stifter von Hofwil für die Erziehung des Einzelnen? Ein dreifaches: „Allseitige Entwickelung der Menschlichkeit“ — „innere Vollendung der Vermögen

---

*) Er schätzte das Buch sehr hoch. 1832 (vielleicht auch früher und später) schenkte er es jedem der (100) Lehrer, die auf Hofwil zu einem dreimonatlichen Bildungskurs vereinigt waren; es gehörte auch zu den Schriften, die er auf seine Kosten massenhaft verbreitete. Hunziker (Pestalozzi und Fellenberg) nennt außerdem folgende: Gotthelf, Armennot. — Zschokke, Branntweinpest. — Wilberg, Schulmeister Lebrecht. — Die „Bridgewater-Bücher“ (diese hatten zum Gegenstand „die großen Fortschritte, welche in der jüngsten Zeit die Naturwissenschaften in der erfreulichsten Anwendbarkeit derselben zur Förderung der sittlichen Weltordnung im Gebiete der menschlichen Erkenntnis- und Wirkungskreise gemacht“; vergl. Päd. I, 3) — eigens verfaßte Traktätchen. Eines der letztern führt den Titel: Die Kunst reich und glücklich zu werden; ein Büchlein für jedermann. Der denkenden Jugend des Bernervolks geschenkt von ihren Hofwiler Freunden. Burgdorf 1844. Es enthält auf 32 Duodez-Seiten nach einleitenden Bemerkungen über Franklin dessen „Mittel reich und glücklich zu werden“, daran anschließend „Vater Fellenbergs Vermächtnis an unsere Schullehrer zum besten der reiferen Jugend des Bernervolks“; weiterhin „Erinnerungen für Verstand und Herz von Jung und Alt“ und endlich ein Verzeichnis von Büchern, die den Schullehrern empfohlen werden.

des Menschen"*) — Berufstüchtigkeit. Auf das letzte legte er das größte Gewicht**): „Es bedarf ein jeder nur der ihm eigenen Berufs-Aufgabe in einem gewissen Grade genugthun zu können, um, vorausgesetzt, daß er auch in moralischen und religiösen Beziehungen nicht verwahrloset sei, weiter nichts mehr zu bedürfen noch zu verlangen, als was die Frucht seiner Berufsvollendung zuverlässig gewährt." Und darum gilt es „hauptsächlich, vom untersten Taglöhner bis zur obersten Stufe der Gesellschaft, allenthalben die fluchwürdige Stümperei zu verbannen, die einen jeden dahin bringt, weder zu kennen, noch zu vermögen, was ihm obliegt" (Lw. II, 3. 17—19). Aufgabe des Staates aber ist, „volkstümliche Anordnungen zu treffen, vermittelst welcher früh genug vor der Berufswahl für jeden Menschen in seinem individuellen Interesse und in demjenigen der Gesellschaft zuverlässig erkannt werden könnte, welchem Berufe der noch lenksame Zögling infolge des ihm von dem Schöpfer zugeteilten Anlagen-Systems mit dem besten Erfolge zugewendet werden dürfte."***) Und „ein jeder sollte durch die Gesellschaft dahin gebracht werden, sich für seine individuellen Bedürfnisse solcher Weise selbst genugthun zu können, daß er auch um sich herum einen wohlthätigen Einfluß auszuüben vermöchte." (Lw. IV, 42.)

Die berufliche Erziehung des Einzelnen soll, wie bewiesen, dessen persönlicher Begabung entsprechen (vergl. auch Päd. I, 36). Aber nicht weniger entschieden verlangt Fellenberg, daß „die sorgfältigste Berücksichtigung des Standes in keiner Beziehung vernachlässigt werde. Unsere diesfallsige Überzeugung gründet sich nicht allein auf die Verpflichtung, die nun einmal ohne unser Zuthun bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse, als von einem höheren Anordner der Dinge zugelassen, zu respektieren, sondern zugleich auch auf die bewährte Einsicht, daß es keinem Stande der Gesellschaft frommen kann, den ihm in derselben angewiesenen Verhältnissen leichtfertig entrückt zu werden" (Lw. IV, 96). Demgemäß anerkennt er auch die Ansprüche der „Konfessionen"; ja Kirche und Schule sollen „ein alleiniges, unteilbares Ganze darstellen" — allerdings meint er die „durchaus geläuterte christliche Kirche," mit deren „Wirksamkeit diejenige der Erziehungs- und Schul-Maßnahmen jedenfalls übereinzustimmen hat" (Päd. II, 6).

Aus diesen Grundsätzen und Ansichten, aus der „providentiellen Bestimmung" Hofwils und der Eigenart des Stifters läßt sich ohne weiteres schließen auf die Gattung der Erziehungsanstalten, welche Fellenberg errichtete und auf ihren Geist, auf das, was allen gemeinsam war. Bevor aber diese Anstalten ins Leben treten konnten, galt es, ihnen eine sichere äußere Grundlage zu bereiten. Diese sollte der Landbau gewähren. Das Wilhofgut war in ziemlich verwahrlostem Zustande, als es Fellenberg übernahm — binnen weniger Jahre hatte er es, allerdings mit großem Kraft- und Geldaufwand, in die Musterwirtschaft Hofwil umgewandelt.*) Doch nicht nur zur wirt-

---

*) „Davon, daß vom Höchsten bis zum Niedrigsten ein jeder dazu gezogen werde, in intensiver Kraft vorzudringen und keineswegs in extensiver Begehrlichkeit, davon, sage ich, hängt nicht allein das gemütliche und ökonomische Wohlergehen der Privaten und die unbedingte Herrschaft der Gesetze, sondern auch die höchste Militärmacht und Finanzkraft des Staates ab." (Lw. II, 19.)

**) Er wünscht deshalb auch, daß die „Reform des Erziehungs-, des Unterrichts- und Armenwesens mit der Ausbildung des würdigsten Geistes der Industrie und mit der zweckmäßigsten Erstrebung der eigentlichen Arbeits-Virtuositäten aufs sorgfältigste kombiniert" werde (Prov. 21). [Unter „Industrie" ist hier wohl „Beruf, Berufsarbeit" zu verstehen.]

***) Welcher Art jene „volkstümlichen Anordnungen" sein sollen, giebt Fellenberg leider nicht an. — Der Vorschlag steht in seinem „Sendschreiben an den Verfassungsrat des Kantons Bern" vom April 1831; das Hauptstück dieses Sendschreibens ist unter der Überschrift „Die pädag. Aufgabe des Staates" von Gelzer in seinen „Protestantischen Monatsblättern" veröffentlicht worden (Okt. 1868.)

*) Fellenberg wollte die Landwirtschaft „so organisieren, daß in ihrem Wirkungskreise der größte Geldgewinn keineswegs ohne Mitgabe humaner Bildung zu finden sei, daß die Berufskraft der großen Menge [die eben damals noch Landbau trieb] als ein Bildungsmittel für sie diene, daß die Reize des zuverlässigsten Wissens und ästhetischer Bildung das Abschreckende ersetzen, das die kultivierteren Menschenklassen bis dahin von der Landwirtschaft entfernt hielt. Ich hoffe auf diesem Wege einst die heillose Kluft ausgefüllt zu sehen, welche den kultivierten Teil unseres Geschlechts und die große Menge, d. h. die Geistes- und die Körperkraft des Menschengeschlechts, von einander trennt" (Lw. I. 146/7). — In Verbindung mit der Musterwirtschaft standen: einerseits das „höhere landwirtschaftliche Institut" (1807—20) — andererseits die Werkstätten für Anfertigung verbesserter landwirtschaftlicher Geräte. Außerdem befanden sich auf Hofwil „unserer pädagogischen Kombination zufolge die vielfach verzweigten Werkstätten der menschlichen Kunst" (will sagen Handwerkstätten), die in ihrer Gesamtheit als Handwerkerschule gelten konnten, welche übrigens in vollkommener Gestalt auf der Rüti bei Zollikofen (1/2 Stunde von Hofwil nach Bern zu) erstehen sollte.

schaftlichen Grundlage, zur Einnahmequelle*) war der Landbau bestimmt, sondern auch zum „einigenden Mittelpunkt der Nationalerziehung", der verschiedenen Erziehungsanstalten, zu einem allen Zöglingen offenen Arbeits- und Beobachtungsfeld. Da es nun Fellenberg als wichtigste Aufgabe erschien, „einerseits tüchtige und edle Führer, andererseits zuverlässige und würdige Massen der Völker" zu erziehen (Lw. IV, 59), die letzteren, die „niederen Klassen" aber der Hilfe am dringendsten bedürftig waren, so gründete Fellenberg zunächst, 1804, die Armen- oder Industrieschule, die freilich erst 1810 — da Wehrli eintrat — das wurde, was sie sein sollte. Bereits 1808 folgte die Schule für die „höheren Stände", die „höhere wissenschaftliche Anstalt" (Gymnasium), wogegen der „Mittelstand" — weil er, „noch kraftvoller durch ursprüngliche Unverdorbenheit, reicher an häuslichen Tugenden und mit zweckmäßigen Bildungsanstalten besser versehen, weniger das Bedürfnis einer verbesserten Erziehung verrate"**) — erst 1830 seine Realschule erhielt. Diese drei Schulen standen nur Knaben offen; Hofwil sollte jedoch auch dem andern Geschlechte dienen: während „der Zwanziger- und der ersten Hälfte der Dreißigerjahre" leitet Fellenbergs edle Gattin selbst eine Mädchenerziehungsanstalt, in welcher „eine bedeutende Zahl Mädchen aus den allerärmsten Familien der umliegenden Ortschaften zweckmäßigen Unterricht, hauptsächlich in der Haushaltungskunst erhielten": die Musteranstalt der Mädchenarbeitsschulen auf dem Lande. Und in seinen letzten Lebensjahren gründete Fellenberg auch eine „Kleinkinderschule".***)

Ganz selbstverständlich erscheint es, daß er die Bildung der Volksschullehrer in den Bereich seiner sozial-pädagogischen Thätigkeit zog, und zwar treffen wir die Lehrerbildung auf Hofwil in dreierlei Gestalt: zuerst 1808, wo Fellenberg fast ausschließlich bernischen, und 1809, wo er mit lauter nicht bernischen Lehrern (Vierzig- und Sechzigjährige waren darunter) sechswöchige Fortbildungskurse abhielt, deren Erfolg allgemein befriedigte; freilich könne dieser — meint Fellenberg — erzielt werden nur an einem Orte, wo „alles auf eine mächtige Einwirkung berechnet ist, vermittelst einer Vereinigung von Anstalten von der Art derjenigen, wovon wir in Hofwil einen ersten Versuch aufzustellen getrachtet haben" (Lw. IV, 48, 57). Immerhin verzichtete Fellenberg auf die Durchführung weiterer Kurse bis 1832. In diesem Jahre wurde nämlich — da sich die Arbeit am Seminargebäude (d. h. der Umbau des Klosters zu Münchenbuchsee) allzulange hinauszog — in Hofwil die „provisorische (staatliche) Normalanstalt" eröffnet. Es handelt sich hier aber nur um einen dreimonatlichen „Lehrkurs für angestellte Lehrer, welche sich in den zu ihrem Beruf erforderlichen Kenntnissen und Fähigkeiten zu vervollkommnen wünschen."*) Fellenberg veranstaltete dann in den Jahren 1833—1835 ähnliche Kurse auf eigene Rechnung. Wesentlich verschieden von diesen „Vervollkommnungs-Gelegenheiten", die damals schon als ungenügend, als bloße Notbehelfe angesehen wurden, ist die dritte Form der Hofwiler Lehrerbildung: Zöglinge der Armenschule wurden — durch ergänzenden Unterricht seitens der Lehrer an der höheren wissenschaftlichen Anstalt oder durch Besuch der Realschule — zu Volksschullehrern befähigt.**)

---

*) Andere Einnahmequellen: „Ich lasse sogar bis zur Hornvieh-Handlung durchaus kein ehrbares Industriemittel [Industrie = Erwerb, Erwerbsgeschäft?], das zu meinem Gebote stehen mag, unangesprochen, um auf jeden Fall zu dem Vermögen zu gelangen, meinem Herzen einst selbst ohne mildthätigen Beistand genugthun zu können. Auch der Ertrag der Werkstätten und der Pensionate von Hofwil werden dazu steuern, ja selbst meine Schriftstellerei trägt, sowenig sie auch auf sich hat, das ihrige dazu bei" (Lw. II, 24/5). — Es sei hier bemerkt, daß Fellenberg bereits 1807 gelegentlich äußerte, sein Vermögen habe sich „vervielfacht".

**) Th. Müller i. d. Blättern f. lit. Unterhaltung, 1830 Nr. 342, S. 1367.

***) 1813 schrieb er: „Die Besorgung der kleinen Kinderwelt müßte mit unserer projektierten Mädchenschule (welche die „Bildung würdiger Führerinnen echter Gertruden- und Mädchenschulen", nach den in Lienhard und Gertrud gegebenen „Winken", übernehmen sollte) in Verbindung gesetzt sein und unter der Leitung der besten Mutter, die sich dazu finden ließe, das Vorbild der Gertrudenschulen abgeben, die wir in jedem Dorfe wiederholt und also eingeführt wissen möchten, daß jede Mutter ihren Säugling dahin abgeben könnte, so oft die Feldarbeit sie in Anspruch nehmen würde" (Lw. IV, 64—66).

*) Der Kurs zählte 100 Teilnehmer und wurde Anlaß zur Stiftung der „Schullehrergesellschaft der Republik Bern" (Sept. 1832), als deren Vorsteher Fellenberg (Stellvertreter: Wehrli) gewählt wurde. Die Gesellschaft gab schon im Oktober das „Mitteilungsblatt für die Freunde der Schulverbesserung im Kanton Bern" heraus — es war aber recht eigentlich das Organ Fellenbergs.

**) Wir können uns hier leider nicht über die Anstalten im einzelnen verbreiten, sondern müssen teils auf andere Artikel dieses Handbuchs (Armenschulen, Lehrerbildung, Wehrli), teils auf die am Schlusse verzeichnete Litteratur verweisen — bezüg-

Nicht aber kam es Fellenberg darauf an, möglichst viele und verschiedene Bildungsanstalten zu errichten oder unter seine Leitung zu bringen, sondern einen Erziehungsstaat wollte er gründen, in dem eins ins andere greift, ein Glied das andere stützt und fördert. „Ich möchte begreiflich machen — schreibt er 1809 — wie die einzelnen Zweige meiner Unternehmung, innigst unter sich verbunden, durchaus harmonisch mit einander fortschreiten und zusammen ein Ganzes bilden, das mit reinem guten Willen gar viel leichter, als man sich's wohl vorstellen mag, auszuführen ist.“ Darum auch die Armenschule neben der Reichenschule: „das große Werk der Volkserziehung auf's innigste mit der Berufsbildung der höheren Stände verbunden.“ „Unsere Zöglinge aus höheren Ständen werden nicht umhin können, die Beobachtung und Benutzung der Thatsachen, welche aus einer naturgemäßen und vollständigen gemütlichen Bildung zur Industrie (in äußerlich produktiven, wie in ihren ästhetischen, moralischen und religiösen Beziehungen) entspringen, als ein Supplement der Vervollkommnung ihrer eigenen Erziehung und Berufsbildung aufzufassen, ohne daß ihren Berufsbedürfnissen weder in persönlichen noch in landwirtschaftlichen Hinsichten genug gethan werden könnte“ (Lw. II, 4. 11. 16). „Die Kinder der Unbegüterten hingegen, die wir in der Anschauung eines zweckmäßigen Erziehungsganges der Reichen bilden, werden während ihrer ganzen Erziehungszeit wahrnehmen können, welches anhaltenden Fleißes, wie vielen Lernens und großer Anstrengung die mit äußeren Glücksgütern ausgesteuerten Menschen von ihrer frühesten Jugend auf bedürfen, um sich ihrer Stellung in der menschlichen Gesellschaft gewachsen zu erweisen, damit sie zur Zeit den Völkern als Ratgeber und Führer vorstehen, d. h. ihnen dienen können; die Geldarmen werden durch ihre also hervorgebrachte Auffassung der Reichen und Mächtigen und mit ihrer auf sie bezüglichen Stimmung den geraden Gegensatz zu der Auffassung und Stimmung der sog. Kommunisten und Nivellisten unserer Tage darstellen“ (Päd. I, 48).

Naturgemäß mußte Fellenberg darnach trachten, in aller Welt Mitarbeiter, Nachfolger zu werben. Und um hier eines seiner trefflichsten Worte anzuführen: der Ruf zur Mitwirkung erging an jeden, „dem nicht bloß Einsichten, Ideen, Theorieen und Wortkräme zu Gebote stehen, sondern auch beharrliche Thatkraft im vollen Busen und hohe Lust, durchgreifend Hand ans Werk zu legen und nicht zu ermüden, bis der großen Aufgabe genug gethan sein wird“ (Lw. II, 4). Es entspricht ganz der Eigenart des Stifters von Hofwil, wenn er oft und nachdrücklich erklärt: die erste Bedingung, die das Gelingen schon verbürgt, ist ein völlig zuverlässiger Wille. — Eine andere natürliche Folge seiner Überzeugung von der „providentiellen Bestimmung“ Hofwils war, daß er sich mit Gleichstrebenden zu vereinigen suchte. Pestalozzi wäre wohl der Nächste dazu gewesen: der Heros des Gemüts im Bunde mit dem Heros des Willens — ist ein glücklicherer Zusammenschluß denkbar? Dieser gelang jedoch weder 1804 noch 1817. Die Erklärung ist einfach. Da Pestalozzi alle Eigenschaften fehlten, welche für eine leitende Stelle im Erziehungsstaate erforderlich waren (und sind), so hätte er in diesem nur als Berater*) und durch seine Schriften ersprießlich wirken können. Er aber wollte frei und selbständig und Herr seiner Unternehmungen bleiben, oder sich doch in dem Glauben erhalten, daß

lich der Realschule noch besonders auf Pabst (III, 198 f.), bezüglich der Gedanken Fellenbergs über Bildung der Landschullehrer und über Armenerziehung auf Lw. II („Entwickelung der Endzwecke des Stifters v. H.“) und IV („Darstellung der Armenerziehungsanstalt“).

*) Lavater sagte einst zu Pestalozzi: „Zum Ratgeber eines Ministers eines Landes würde ich dich machen, dir aber nicht einmal die Schlüssel einer Speisekammer anvertrauen.“ Ramsauer: Kurze Skizze meines pädag. Lebens. Oldenburg 1838, S. 47. — Der Mecklenburger Theodor Müller, der treueste, eifrigste und tüchtigste, immer selbständig und maßvoll urteilende Mitarbeiter Fellenbergs meint, dieser habe sich 1817 noch durch andere Gründe (als den einen, der notwendig für ihn maßgebend sein mußte) bewogen gefunden, eine Vereinigung mit Pestalozzi anzustreben. Er sagt: „Fellenberg mußte sehen, wie der Mann, der als Vater der verbesserten Erziehung glänzte, sich ohne es zu wissen, von der heiligen Sache abwandte, sein Haus, ohne es zu wissen, in einen Tummelplatz gänzlicher Anarchie, wo Versäumnis des Unterrichts und Auflösung aller Zucht an der Tagesordnung waren, ausarten ließ, während man ihm die Täuschung bereitete, es gehe alles vortrefflich. Fellenberg sah ein, wie solcher Skandal der ganzen Erziehungsangelegenheit in der öffentlichen Meinung schadete, wie mit der Achtung gegen Erzieher, die sich so ungezogen betrugen, zugleich die Teilnahme gegen die Sache, welche geschändet ward, sich verringerte; er sah ein, wie auch für seine eigenen Bestrebungen und deren weitere Ausdehnung nachteilige Rückwirkungen daraus entspringen könnten: er beschloß daher, wenn es irgend gelingen sollte, mit Pestalozzi in engere Verbindung zu treten ....“ Blätter f. lit. Unt. 1830, S. 1366 f.

er es noch sei (obschon er es nicht war) — und am allerwenigsten mochte er sich vertragsweise an den Mann binden, der ihm gewissermaßen unheimlich erschien, dessen „Regierungskraft wie ein ihm unbekannter Gott vor seinen Augen stand.“*)

Daß die sog. Konvention von Diemerswil (1817) — ein Vertrag, der den Verhältnissen durchaus angemessen und darum billig war — nicht in Kraft trat, ist im Hinblick auf Pestalozzis Ende tief zu beklagen. Das Schicksal Hofwils dagegen entschieden andere Mißerfolge seines Stifters: es gelang ihm nicht, den Bestand seiner Schöpfungen auch über seinen Tod hinaus zu sichern. Die ersten Versuche nach dieser Richtung machte er schon 1806 und 1807 durch Anregungen in Aufsätzen (Lw. I, 26, 33). 1809 bemühte er sich um die Unterstützung Fichtes; Hofwil sollte „unter die Leitung einer aus den ersten Männern des Zeitalters zum Besten der Erziehung unseres Geschlechts zusammenzusetzenden Gesellschaft“ gestellt werden. (Vergl. ferner Lw. II, 120; III, 32.) Allein Fichten leuchtete wohl die Idee ein, nicht aber der Plan, den Fellenberg 1811 ihm vorlegte; die Unterhandlungen wurden abgebrochen. Bei einer bereits wirkenden Gesellschaft von Bedeutung, der Schweizerischen Gemeinnützigen, erreichte Fellenberg seinen Zweck ebenfalls nicht (1824).

Auch die heimatliche Regierung suchte Fellenberg frühzeitig für sein Werk zu gewinnen, indem er ihr das I. Heft der Landw. Blätter widmete (1808) und die „Zueignung“ mit den Worten schloß: „Den Tribut, den selbst unsere Zeitgenossen noch dem Bunde der Helden zollen, die auf dem Grütli das Heil des Vaterlands und der Welt beschlossen haben, den wird die späteste Nachwelt noch den Landesvätern zueignen, deren Weisheit und materiellen Hilfsmitteln man einst die Vollendung eines Werkes zu verdanken haben wird, dessen Anbahnung wohl einem Privatmanne zu teil werden mochte, dessen Vollbringungsglorie aber nur einer landesväterlichen Regierung gebührt.“ Diese that nun immerhin etwas: 1809 überwies sie Fellenberg — nachdem die Tagsatzung (Bundesbehörde) und etliche Kantonsregierungen wenigstens seinen landwirtschaftlichen Bestrebungen Anerkennung gezollt — die Klostergebäude zu Münchenbuchsee auf zehn Jahre, auch einen Geldbeitrag und Holz zur Einrichtung.*) Gar nichts zu hoffen war dagegen von dem 1815 neu erstandenen Regiment der Patrizier, der „Bevorrechtigungsregierung“ (wie sie Fellenberg nennt). Als aber mit Ende 1830 die neue Zeit anbrach, glaubte Fellenberg seine Stunde gekommen. Er wurde 1831 in den Verfassungsrat, dann in den Großen Rat (Volksvertretung) gewählt; bis 1833 war er auch Mitglied des Erziehungsdepartements. Und er errang nicht unbedeutende Erfolge: die Staatsverfassung vom 31. Juli 1831 zeigt die deutlichen Spuren seines Geistes — der von ihm ausgearbeitete Entwurf eines „Gesetzes über Normalschulen“ (Seminarien) wurde in den Hauptpunkten gutgeheißen — der Sitz des Seminars mit besonderer Rücksicht auf die Nähe Hofwils bestimmt, auf Hofwil selbst (wie früher erwähnt) die „provisorische Normalanstalt“ eröffnet — und Ende 1833 wählte der Große Rat Fellenberg zu seinem Vorsitzenden, zum „Landammann“. Diese Wahl ist aber nicht recht begreiflich. Fellenberg war nichts weniger als beliebt, die Zahl seiner Freunde gewiß sehr klein; seine „kulturpolitischen Ideen“ ließen die meisten kalt; einer Partei schloß er sich nicht an.**) Sein doktrinärer Stil, sein Ton, sein allzustarkes Selbstgefühl und leidenschaftliches Ungestüm erregten schon im Verfassungsrat großes Mißfallen — und als Landammann gab er sich leider ganz wie der Regent von Hofwil. Nun erreignete sich hier gerade während dieser Zeit eine Schüler-„Revolution“ (in der höheren Anstalt, verschuldet durch einen unwürdigen Lehrer)! Fellenberg fand, daß das Landammannamt ihn an der Erfüllung seiner Hofwiler Pflichten zu empfindlich hinderte; er legte die Würde schon anfangs 1834 nieder. Aber der bei den Gegnern ohnehin schwache Glaube an

*) S. auch Hirzels Vergleichung der beiden Männer (in der Schmidschen Encykl. Bd. II) und Hunzikers sehr ausführliche Darlegungen in seiner Schrift „Pestalozzi und Fellenberg“.

*) Als Antwort auf die Frage, warum nicht mehr gethan werde, bringt Fellenberg sehr interessante Ausführungen (Bd. III, 31—35). Er spricht da auch von — „seinen einem widerstandslosen Aufblühen des Hofwiler Instituts hinderlichen Eigenheiten“!

**) „Im allgemeinen war sein Standpunkt der Liberalismus — der freilich bei einem solchen Charakter oft in sehr eigentümlicher Weise hervortreten mußte“ (Lauterburg). Er selbst hielt sich wohl für „radikal“. Nur erklärte er den „eigentlichen“ Radikalismus einfach als diejenige Gesinnung, welche „das Übel mit der Wurzel ausgerottet und das Gute recht gründlich und gediegen gestiftet wissen will“ (Prov., Nachtr. 16).

seine politischen und parlamentarischen Fähigkeiten war gänzlich erschüttert, die Zahl der Feinde vermehrte sich und die erwähnte Empörung wurde zu ungunsten des Pädagogen ausgebeutet. Weitere Verluste erlitt Fellenberg im „Seminarstreit“ (1832—35).*) Er hatte erwartet, die Regierung werde ihm die Oberleitung des Seminars übertragen (auch Th. Müller fand dies recht und billig). Gewissen Einfluß übte er ja auf den Kurs von 1832 aus; aber dadurch, daß weder die Stellung des eigentlichen Leiters, des Direktors Langhans, noch diejenige Fellenbergs von vornherein klar geregelt war, entstanden Reibungen schon während des Kurses, um so mehr, als die beiden Männer wesentlich verschiedene Anschauungen von Volks- und Lehrerbildung hatten. Fellenberg entdeckte am Unterrichte wie an der Leitung große Mängel, erhob schwer wiegende Anklagen gegen Langhans, drang beim Departement auf Untersuchung und richtete schließlich auch gegen dieses — da es ihm nicht Recht geben konnte — und gegen die Regierung überhaupt die heftigsten Angriffe. Hier, wie im großen Rat fand Fellenberg starke und hartnäckige Gegner, die ebenso leidenschaftlich kämpften wie er, an Macht aber ihm weit überlegen waren.

Unter solchen Umständen stand nicht zu hoffen, daß ein Antrag, der die Übernahme Hofwils durch den Staat bezweckte, gute Aufnahme finden werde. Zwar reichte Fellenberg diesen Antrag ein, als er eben zum Landammann erhoben worden war. Jedoch erst im Juni 1837, nachdem er „gemahnt“, trat man mit ihm in Unterhandlung, am 27. Februar 1838 faßte der Große Rat den Entscheid. Als Grundlage diente ein ausführlicher „Vortrag des Erziehungsdepartements über die Anträge des Herrn Fellenberg, in Hinsicht auf die Abtretung der Hofwiler Anstalten an den Staat“.**) Das Departement schlug Ablehnung vor. Im Laufe der Ratsverhandlungen wurden die Verdienste Fellenbergs mehrfach anerkannt — Regierungsrat Kasthofer bemerkte: Welcher Berner hat soviel gethan für die Kultur des Landes und des Volkes wie er? — immerhin waren alle neun Redner, die zur Sache sprachen, darin einig, daß die Fellenbergschen Anträge, so wie sie vorlagen, für den Staat unannehmbar seien; doch wünschten fünf die Unterhandlungen fortzusetzen: das sei der Staat dem Stifter von Hofwil schuldig. Für Verwerfung sprachen nicht nur der Vorsteher des Erziehungsdepartements (der mit den Thatsachen einigermaßen willkürlich verfuhr), sondern auch die beiden Häupter der herrschenden Partei, Regierungsrat K. Schnell und sein Bruder, der Landammann H. Schnell. Dieser, am Schlusse „um seine Meinung gefragt“, sagte nur: „Erlauben Sie mir, Tit., meine Meinung mit einer Strophe aus einem lateinischen Dichter zu äußern: Timeo Danaos et dona ferentes, d. h. es giebt Leute, selbst wenn sie mit einem Geschenke zu mir kommen, so erschrecke ich. Das meine Meinung im vorliegenden Falle.“ Und der Vorschlag des Erziehungsdepartements siegte. — Aus den Worten des Landammanns spricht großes Mißtrauen, persönliche Abneigung. Und allerdings war mit der Person zu rechnen: der Stifter wollte ja noch so lange Vorsteher von Hofwil bleiben, bis ein geeigneter Nachfolger gefunden sei; desgleichen würde er oder sein Einfluß auf Rüti regieren; er hätte also das Übergewicht in der „Direktionskommission“ — und man kannte seine „Regierungskraft“ und seinen starken Glauben an sich und seinen „Heilsplan“. Ferner: in den vereinigten Anstalten sollten — nach Fellenbergs Angabe — 400 bis 600 Kinder aus allen Teilen des Kantons unterrichtet, und zwar alle aufs Hochschulstudium vorbereitet werden! Darnach konnte man wirklich meinen, daß alle, die Hochschulbildung erstreben, nach Hofwil kommen müßten, was die Aufhebung der höheren Lehranstalten an anderen Orten des Kantons zur Folge gehabt hätte. Endlich: das „Geschenk“ Fellenbergs erschien — und erscheint auch uns — nicht groß genug: aber offenbar bot er nur deshalb

*) Der Streit fand sein Ende, als Direktor Langhans aus Gesundheitsrücksichten von der Leitung des Seminars zurücktrat; sein Nachfolger war Fellenberg genehm.

**) Hauptpunkt: Die Anstalten auf Hofwil und der Rüti bei Zollikofen werden vom Staat erworben und mit dessen Anstalten in Münchenbuchsee (Seminar, Primarschule, landwirtschaftliche Versuchsanstalt) vereinigt. Die Leitung besorgt unter Oberaufsicht des Erziehungsdepartements eine Kommission von 3 Mitgliedern (die gegenwärtigen Vorsteher von Hofwil und Münchenbuchsee und der für die Rüti noch zu berufende Beamte), denen gleichzeitig zu ihren Nachfolgern bestimmte Stellvertreter beigegeben werden. Die Vereinigung dient selbstverständlich demselben Zwecke wie Hofwil. — Fellenbergs „Geschenk“ bestand vorläufig nur in den Gebäuden (die nach dem Münzfuß von heute etwa 300000 Fr. wert waren) und ungefähr 13000 Fr. (10000 Fr. damaliger Währung) als Beitrag zu den Kosten nötiger Vorbereitungen. Weitere Leistungen wurden von „den Ergebnissen der Diskussion“ abhängig gemacht.

nicht mehr, weil er ebensoviel Mißtrauen gegen die Regierung wie diese gegen ihn hegte. Dagegen kam er auf andere Weise der Regierung einen guten Schritt entgegen: er schlug eine wenigstens einjährige Probezeit vor. „Während dieses Prüfungsjahres würde der Staat meine Anerbietungen, ohne sich auf finanzielle Bedingungen einzulassen, ganz unentgeltlich zu benutzen haben. Erst nach Ablauf dieses Termins hätten unsere Staatsbehörden zu untersuchen, und mit dem Eigentümer von Hofwil auszumitteln, inwiefern es in dem Interesse unserer Republik liegen möchte, entweder auf dem gleichen Fuße die Förderung unserer Volkswohlfahrt fortzusetzen, oder sie vermittelst anderer Maßnahmen zu bezwecken." Darnach erscheint es sogar als möglich, daß der Stifter von Hofwil sich hätte bewegen lassen, an seinem „Heilsplane" Änderungen vorzunehmen. Und diesen Punkt erwähnt der „Vortrag" des Departements gar nicht, vermutlich deshalb, weil es überhaupt nichts von „Musterbildern" wissen wollte: dafür fehlte ihm und noch mehr dem Großen Rate das Verständnis — und das ist das eigentlich Entscheidende. Man wäre nicht abgeneigt, Hofwil und das Rütigut zu kaufen; man fragt: welche Anstalten könnte man etwa dort unterbringen — und antwortet: eine landwirtschaftliche, eine Forstschule, das Seminar, die Taubstummenanstalt. Die Häuser und die liegenden Gründe — die Schale, nicht den Kern, nicht den Geist Hofwils will man ererwerben! —

Fellenbergs Selbstvertrauen und Schaffensmut blieben unerschüttert, auch als er sich in der Hoffnung, der 1835 gegründete Schweizerische Nationalverein — der wohl dazu geeignet schien — werde ihm die Hand zur Erreichung seines letzten Zieles bieten, getäuscht sah. Er suchte jetzt Federn zu gewinnen. Th. Müller, immer dienstbereit, wenn es sich um Fellenbergs „Idee" handelte, hatte bereits 1834 eine Schrift über „Hofwil in seiner Bedeutung als schweizerisches Nationalinstitut" veröffentlicht. Ein anderer kam Fellenberg ungebeten entgegen. Professor Karl Herm. Scheidler (Jena) schrieb in die Zeitschrift „Minerva" zwei — später als Sonderdruck herausgegebene — Artikel über „Die Lebensfrage der europäischen Civilisation und die Bedeutung der Fellenbergischen Bildungsanstalten zu Hofwil für ihre befriedigendste Lösung." Müller bezeichnete die Darlegungen Scheidlers — welcher „die Idee oder das Wesen der Hofwiler Bildungsanstalten nicht in pädagogischer, sondern in politischer Hinsicht betrachtet", als „das Gediegendste und Gründlichste, was bisher über Hofwil in deutscher Sprache geschrieben worden" — und da Scheidler eben nur über die „Idee", über die Sache sich ausgesprochen, so mußte an der Beachtung und Verbreitung der beiden Aufsätze dem Stifter von Hofwil viel gelegen sein. Die Vermittlerrolle übernahm Müller. Er richtete zunächst an H. M. Malten in Aarau das Gesuch, die Scheidlersche Arbeit in seiner „Bibliothek der neuesten Weltkunde" zu besprechen, was Malten bereitwillig that. Nicht so leicht war Albert Bitzius zu gewinnen,*) der im Seminarstreit sogar Partei gegen Fellenberg ergriffen und in seinem „Bauernspiegel" wie im II. Teile der „Leiden und Freuden eines Schulmeisters" scharfe Pfeile auf Fellenberg abgeschossen hatte. Aber Müller brachte ihn wirklich so weit, daß er Fellenbergs Person von Fellenbergs Idee sonderte und in der 1840 erschienenen „Armennot" des Stifters von Hofwil Verdienste um die Armenerziehung in vollem Maße anerkannte. — Doch auch die Mithilfe solcher Bundesgenossenschaft führte die erstrebte Sicherung Hofwils nicht herbei — und die „Menschenfreunde", welche Fellenberg durch seinen 1843 veröffentlichten letzten „Aufruf" (Päd. I, 50—53) anzuziehen suchte, zunächst zu einer großen Beratung einlud, stellten sich nicht ein. —

Nach dem Tode Fellenbergs übernahm die pädagogische Oberleitung der älteste Sohn Wilhelm,**) der früher eine Reihe von Jahren Erzieher und Lehrer in des Vaters Dienst gewesen, 1833 aber, „um sich persönlichen Mißverhältnissen zu entziehen", Hofwil verlassen und seitdem in Mettlach bei Trier auf dem Gute seiner Frau sich der Landwirtschaft gewidmet. „Er hatte — berichtet Pabst — als Gehilfe seines Vaters einen ungemeinen pädagogischen Takt bewährt und zugleich bei dieser Thätigkeit sowie aus verschiedenen vor seiner Trennung von Hofwil verfaßten Schriften erkennen lassen, daß er die Aufgabe der Jugenderziehung überhaupt und die Idee seines Vaters insbesondere nicht nur klar und fest begriffen hatte, sondern auch an der Verwirklichung der-

*) Sehr beachtenswert ist der am 8. Februar 1839 von Bitzius an Müller gerichtete Brief (abgedruckt bei Pabst III, 180 f.), in welchem Bitzius seine Auffassung Fellenbergs wirksam darlegt.

**) Die „materielle Geschäftsführung" wurde seinem Bruder Emil übertragen.

selben mit warmer Begeisterung teilnahm." Durch seine Offenheit, Bescheidenheit und Herzlichkeit im Verkehr gewann er bald das Zutrauen der Lehrer. Diese hatten sich übrigens schon vor des Stifters Hinschied freiwillig und einstimmig bereit erklärt, vereint mit der Familie Fellenberg das Werk des Vaters ohne Unterbrechung mit allem Ernst und allen Kräften fortzusetzen — und sie haben wirklich alles Mögliche gethan, „um die Hofwiler Anstalten nicht nur zu erhalten, sondern sie auch zu einer frischen und volleren Blüte zu fördern." Die Oberleitung des Gymnasiums und der Realschule übertrug W. Fellenberg, um sich selbst mehr der von ihm errichteten Ackerbauschule (auf der Rüti) widmen zu können, seinem Universitätsfreunde W. B. Mönnich (damals Vorstand der Handelsschule in Nürnberg), der schon 1821 und 1822 als Lehrer in Hofwil gewirkt und sich zu Fellenbergs Ideen bekannte; unter seiner rührigen Leitung wurde noch manches geleistet, das der besten Zeiten Hofwils würdig war. „Aber es war nur ein flüchtiger Nachsommer, der mit dem Schein eines neuen Frühlings täuschte." Das zeigte sich schon nach Jahr und Tag. Es schaltete nicht mehr ein entschiedener und unbeugsamer Wille — „der Gegensatz zwischen dem pädagogischen und dem finanziellen Interesse" machte sich geltend. W. Fellenberg nebst Mönnich und dem Kern der Lehrerschaft „wollte die höhere, rein pädagogische und philanthropische Aufgabe als die allein des Stifters würdige festhalten." Die meisten Mitglieder der Familie aber (neben Emil noch fünf Schwestern) legten je länger je mehr das Hauptgewicht auf das „finanzielle Interesse." *) — Die „Kleinkinderschule" scheint schon mit dem Tode des Stifters von Hofwil eingegangen zu sein, die Armenschule vielleicht um dieselbe Zeit. Zu Ostern 1846 wurde die Realschule, im November 1847 die Ackerbauschule, im März 1848 die höhere wissenschaftliche Anstalt geschlossen. — —

Hofwil war eine pädagogische Schöpfung ohnegleichen. Und „gehört sie unentreißbar der Kulturgeschichte an", so ihr Meister, der geläuterte Geist ihres Meisters auch noch der Zukunft: als Führer und Berater für solche, die ein ähnliches Werk zu unternehmen die Mittel und den Willen haben. Denn der Gedanke an sich, der Gedanke einer vorbildlichen Erziehungsgemeinde ist heute noch so zeitgemäß wie vor hundert Jahren. Nur der Plan müßte ein anderer sein; vor allem wären die „Antipoden" auszuschließen, und von „Internationalismus" und „Kosmopolitismus" könnte nicht die Rede sein. Der Stifter von Hofwil selbst befolgte diesen Grundsatz, da er die Realschule als eine wesentlich schweizerische Schule gründete, desgleichen später sein Sohn, indem er auch für das Gymnasium — in Übereinstimmung mit Th. Müller — „vorherrschend Zöglinge aus Deutschland und der Schweiz zu gewinnen gedachte."

Doch es handelt sich jetzt nicht um den Plan eines neuen Hofwil, sondern darum, kurz zusammenzufassen, was das alte wirklich geleistet. Und das hat wohl am besten schon derjenige besorgt, der zwar mehrmals — nie auf lange Zeit*) — „aus Fellenbergs Dienst, aber niemals aus dem Dienste seiner Idee getreten": Theodor Müller. 1843 schrieb er an Scheidler in Jena: „Lange vor den sozialen Systemen und Versuchen, wie sie besonders seit der Juli-Revolution hervorgetreten sind, hat der Stifter von Hofwil dahin gearbeitet, einerseits durch Arbeitserziehung der Armen, andererseits durch pädagogische Humanisierung und Philanthropisierung der Reichen den gesellschaftlichen Zustand von Grund aus zu verbessern." Deswegen nehmen die Hofwiler Erziehungsanstalten „keineswegs bloß eine rein pädagogische, sondern ganz vorzüglich eine staatswissenschaftliche und kulturpolitische Beurteilung in Anspruch, da eben eine durchgreifende Reform aller Gesellschafts-

*) „Fragt man mich, warum die Fellenbergischen Anstalten sich aufgelöst haben, dann gebe ich die franke Antwort: aus Mangel an Bewußtsein eines höheren Zieles, aus Mangel an Energie und Einheit und vor allem aus kleinmütiger Sorglichkeit um Geld und Gut. Diese war wie ein kalter Hauch, der alle edlen Blüten knickte, war die Schlange, welche die Anstalten zu Tode biß." (G. Schoch, Schüler und Lehrer zu Hofwil, später Direktor der Kantonsschule in Trogen, Appenzell-Außerrhoden.)

*) Das Heimweh trieb ihn immer wieder nach Hofwil zurück! — Th. Müller wurde am 12. November 1790 in Altstrelitz geboren und starb — als bernischer Schulinspektor — am 23. Juli 1857 im alten Lehrer- und Gasthause zu Hofwil. An Fellenbergs Erziehungsanstalten wirkte er, die angedeuteten kurzen Unterbrechungen abgerechnet, von 1815—48: zuerst, da er von Haus aus Theolog war, als Religionslehrer, später als Lehrer der klassischen Sprachen, der Geschichte, des Deutschen, der Pädagogik. 1839 wurde er „der zweite Gründer und Verkünder der (Hofwiler) Realschule". — Päd. II enthält drei Arbeiten von Müller: Lehrplan für „den Unterricht in deutscher Sprache — Anweisung für den Anschauungsunterricht —, Bericht" über die Methodik des geschichtlichen Unterrichts.

klassen bei den civilisierten Völkern der Erde durch das Vehikel eines ebenso umfassenden als wohlkombinierten Organismus der Nationalerziehung ihr unverrückbarer Zielpunkt ist." Sie erstreben also nicht eine „Regeneration des äußeren Gesellschaftskörpers"; sie dringen vielmehr „ins innerste religiös-sittliche Lebensmark der Gesellschaft ein", wollen „gleichsam eine neue Gesellschaftsgesinnung" erwecken. Dem wäre ein Urteil hinzuzufügen, das Scheidler 1838 in den erwähnten Aufsätzen der „Minerva" ausgesprochen: „Fellenberg kann wegen seiner steten Beziehung der Pädagogik zum Staat, im wahren, umfassenden Sinne, ... und wegen dieser allein sicheren Basis des Ausgehens von dem Gegebenen, sowie endlich wegen seiner alle Volksklassen oder Stände umfassenden oder berücksichtigenden Institute mit Recht als der Gründer einer echt praktischen Staatspädagogik angesehen werden: ein Begriff, ... der zu seiner wahren Verklärung und Vereinbarung mit den höchsten Forderungen der Humanität nur erst durch das Christentum gelangen konnte, welches Fellenberg auf das bestimmteste als Basis und Ausgangspunkt aller seiner Bestrebungen anerkannt hat." Vielleicht kann man Fellenberg auch deswegen den ersten Praktiker der Staats- oder (wie man heute sagt) der „Sozialpädagogik" nennen, weil er bei seinen Maßnahmen den Einzelnen fast ausschließlich als Glied des Ganzen ins Auge faßt. Es muß auffallen, daß er so selten und wenig von der Erziehung des Individuums, der Persönlichkeit spricht und schreibt, und wenn er es thut, am liebsten und längsten bei der „Berufskraft" verweilt und immer wieder auf sie zurückkommt: ihre soziale Bestimmung zieht ihn an. Im Pädagogen Fellenberg überwiegt eben der Sozialpolitiker.

Was nun die vorbildliche Wirksamkeit einzelner Hofwiler Anstalten betrifft, so ist vor allem zu bemerken, daß die Armenschule unbestritten den größten Erfolg errungen: zahlreiche Armenerziehungs- und Rettungsanstalten — nicht nur der Schweiz, sondern auch des Auslands (in Sachsen z. B.) sind aus ihr hervorgegangen und nach ihrem Plane eingerichtet worden. Auch das höhere landwirtschaftliche Institut hat Tochteranstalten erzeugt: Hohenheim bei Stuttgart, Idstein in Hessen. Und in der höheren wissenschaftlichen Anstalt durften viele Lehrer der Schweiz und Deutschlands eine glückliche Lehrzeit durchmachen; „es ließ sich — meint Pabst — für angehende Lehrer höherer Bildungsanstalten kein besseres Seminar denken als das von seinem Stifter mit Geist und Hochherzigkeit geführte Hofwiler Institut."

Hofwil als Ganzes freilich ist ebensowenig nachgebildet worden, als es selbst erhalten geblieben. Aber es ist teilweise neu erstanden, und der Geist des Stifters wohnt wieder im schönsten der Häuser, die er erbaut: 1859 erwarb der Staat Bern das Rütigut bei Zollikofen, um hier 1860 die kantonale landwirtschaftliche Schule zu eröffnen — im Oktober 1884 siedelte das Seminar von Münchenbuchsee nach Hofwil über, in das „große Haus", das ehemalige Heim der höheren wissenschaftlichen Anstalt, und Erziehungsdirektor Gobat wie Seminardirektor Martig erklärten in ihren Ansprachen, die den ersten Teil der Einzugsfeier schlossen: Fellenberg soll unser Vorbild sein!

Litteratur: Albr. Rengger: Bericht über die Armenerziehungsanstalt in Hofwil, im Namen der zur Beaufsichtigung derselben niedergesetzten Kommission abgefaßt. Tübingen, Cotta 1815. — J. J. Hottinger: Welche Vorteile ergeben sich aus der Vergleichung der bisherigen Resultate der landwirtsch. Armenschulen .... (Verhandl. d. Schw. Gemeinnütz. Gesellsch. 1824). — Verhandlungen d. Gr. Rates d. Republik Bern. Jahrg. 1838. Joh. Konr. Zellweger: Die schweiz. Armenschulen nach Fellenbergs Grundsätzen. Trogen 1845. — W. Hamm: Emanuel Fellenbergs Leben und Wirken. Bern, Jenni 1845. — Ludw. Lauterburg: E. v. F. (im Berner Taschenbuch auf d. J. 1855.) — K. R. Pabst. Der Veteran von Hofwil (Theodor Müller). 3 Teile. Aarau, Sauerländer 1861—63. — V. A. Huber: Erinnerungen an Fellenberg und Hofwil (Gelzer, Prot. Monatsbl. 1867). — F. R. Schöni: Der Stifter von Hofwil (herausgegeben vom Fest-Comité auf die hundertjährige Jubiläumsfeier). Bern 1871. — Otto Hunziker: Phil. E. v. Fellenberg (Schweiz. Zeitschr. für Gemeinnützigkeit 1871). — Derselbe: Pestalozzi und Fellenberg. Langensalza, Beyer & Söhne 1879. — Gustav Wiget: Das päd. Leben a. d. höh. wiss. Anstalt zu Hofwil. (Jahrb. d. Vereins für wiss. Päd. 1879, 80, 82.) — E. Martig: Geschichte des Lehrerseminars in Münchenbuchsee. Bern 1883. — Otto Hunziker: Geschichte der schweiz. Volksschule. 3 Bde. 2. Aufl. Zürich, Schultheß 1887.

Zürich. R. Dietrich.

Fénelon, François de

1. Leben. 2. Pädagogische Ansichten.

1. Leben. François de la Salignac de Lamotte-Fénelon ist als Sohn zweiter Ehe des Grafen von Lamotte-Fénelon, Pons de Salignac, am 6. August 1651 im Schlosse Fénelon (Périgord) geboren. Seine Studien machte er in Cahors, dann zu Paris, wo er im College Duplessis und dann in dem von dem Priester

Olier gegründeten Seminar von Saint-Sulpice sich für den geistlichen Beruf vorbereitete. Den Plan, als Missionar nach Kanada zu gehen, gab er infolge Einspruches eines Oheims, der Bischof von Sarlat war, wieder auf, blieb aber in der Vereinigung der Priester von Saint-Sulpice, welche sich der Missionsthätigkeit mit besonderem Eifer widmeten. So wurde er 1678 Superior der Nouvelles Catholiques, eines Vereins, welcher die Bekehrung protestantischer Mädchen und Frauen bezweckte. In dieser Stellung machte er die Bekanntschaft des großen Bossuet, der damals Erzieher des Dauphin war, und des Herzogs von Beauvillier, in dessen Hause er so viel Gunst und Ansehen erwarb, daß die Herzogin, eine Tochter Colberts und Mutter von vier Söhnen und neun Töchtern, in der Erziehung der letzteren ganz von Fénelon sich leiten ließ. Diesem Umstande verdanken wir die 1681 geschriebene, 1687 veröffentlichte Schrift über Mädchenerziehung (Education des filles). Dies war die Zeit der Dragonaden, jener von Ludwig XIV. mit äußerster Rücksichtslosigkeit durchgeführten gewaltsamen Bekehrungen der Protestanten. Auf den Spuren der militärischen Gewalt zog Fénelon, der zu diesem Amte von Bossuet empfohlen worden war, nach Aunis und Saintonge, um das Werk der Gewalt mit seinem friedlichen Worte zu vollenden. Er nahm dazu mehrere seiner Freunde mit, von denen der Abbé Claude Fleury, der Verfasser des Buches „über die Wahl und Methode der Studien“ (1686) und des berühmten, heute noch gebrauchten „Geschichtlichen Katechismus“ (wahrscheinlich 1683), dessen pädagogische und theologische Ansichten mit denen Fénelons zusammentrafen, zu nennen ist. Einige Jahre nach seiner Rückkehr von dem Kreuzzuge gegen die Protestanten wurde er auf den Vorschlag des Herzogs von Beauvillier, welcher Gouverneur Ludwigs, des Sohnes des Dauphin und Herzogs von Burgund, war, zum précepteur desselben ernannt. Cl. Fleury und der Abbé von Beaumont, ein Neffe Fénelons, wurden dessen Gehilfen als sous-précepteurs. Der Prinz, obwohl erst sieben Jahre alt, war schon verweichlicht und bei einem schwächlichen Leib, einer glühenden Phantasie und scharfer Auffassungsgabe eine schwere Aufgabe für eine charaktervolle Erziehung. Fénelon wußte sich bei dem stürmischen jungen Mann dadurch in Achtung zu setzen, daß er, obgleich von äußerster Konsequenz in allem, was er für notwendig hielt, auf die Gedanken und Wünsche des Prinzen mit größter Geduld und außerordentlichem pädagogischem Geschicke einging und nur allmählich und durch Vorführung zweckmäßig gezeichneter Lebensbilder seinen Zögling auf andere Wege brachte. Dabei wurde die Aneignung von positiven Kenntnissen vorerst als minder wichtig betrachtet. Die Fabeln und Gespräche, welche der Erzieher für den königlichen Knaben verfaßte, sind mit Anmut und ohne aufdringliche Moralität geschrieben. Dazu kam der Einfluß einer ganz gleich gestimmten Umgebung, die dem Ungestüm des Prinzen mit grundsätzlicher Gelassenheit begegnete und die besseren Seiten seines Wesens durch klug abgemessenes Entgegenkommen zu ermutigen wußte. Der Unterricht des Prinzen hatte keinerlei gelehrten Anstrich. Statt des Griechischen lehrte man ihm Spanisch und Italienisch; nur im Lateinischen erwarb er sich die Kenntnisse, welche man in den französischen Kollegien damals sich aneignen konnte. Für den Abschluß dieser Erziehung verfaßte Fénelon in Gestalt einer historischen Erzählung den Fürstenspiegel, der unter dem Titel „Fortsetzung des vierten Buches der Odyssee oder die Abenteuer des Telemach, Sohnes des Ulysses“ eine so große und wohl verdiente Berühmtheit erlangt hat. Das Buch mag in den Jahren 1695 bis 1697 geschrieben sein. Als es durch die Unehrlichkeit eines Schreibers 1699 in die Öffentlichkeit gelangte, war sein Verfasser Erzbischof von Cambrai (1695). Als solcher blieb er vorerst noch in Paris, um die Erziehung seines Zöglings zu vollenden; aber seine Stellungnahme zu gunsten der Sekte der Quietisten zog ihm die königliche Ungnade zu, die sich darin aussprach, daß er im August 1697 den Befehl erhielt, sich in seine Diöcese zu begeben. Im Jahr 1699 erklärte sich auch der Pabst gegen Fénelon, der sich dem Spruche in edler Selbstüberwindung vor seinen Diöcesanen unterwarf. Die Verbindung mit seinem Zögling war nun vollständig abgeschnitten. Dieser wie sein jüngerer Bruder, der Herzog von Anjou, der später König von Spanien wurde, zeigten durch die Anhänglichkeit an ihre Erzieher und durch ihre spätere Lebensführung die Früchte der trefflichen Erziehung, die sie genossen hatten. Fénelon widmete sich den Pflichten seines hohen kirchlichen Amtes mit unermüdlichem Eifer; aber er vergaß nicht, wie nahe er früher den Leitern des Staates gestanden hatte. Ob ein 1694 abgefaßter offener Brief an den König, worin dieser und seine Eroberungs-

politik für das Elend des Landes verantwortlich gemacht werden, von Fénelon geschrieben ist, kann noch bezweifelt werden; als aber der spanische Erbfolgekrieg neue Drangsale über Frankreich brachte, griff der Erzbischof von Cambrai wiederholt in die Politik Frankreichs mit seinem Rate ein. Da starben innerhalb zweier Jahre der Dauphin, dann dessen erster Sohn, Fénelons Zögling, dessen Gattin und ihr erstgeborenes Kind. Einige Jahre darauf schied der Herzog von Beauvillier aus dem Leben, durch den allein Fénelon noch Einfluß auf die öffentlichen Angelegenheiten üben konnte. Das brach das Herz des Mannes, der sich berufen gefühlt haben mochte, in Frankreichs schlimmsten Zeiten noch eine entscheidende politische Rolle zu spielen. Am 17. Januar 1715 starb er. Eine seiner letzten Schriften waren die „Weisungen für das Gewissen eines Königs“, mit welchen er noch vor dem Tode des großen Dauphin seinen Zögling für den königlichen Beruf vorbereiten wollte, den er doch nicht mehr ausgeübt hat.

2. Pädagogische Ansichten. Die Philosophie des Cartesius, die kurz vorher noch schweren Verfolgungen ausgesetzt war, beherrschte, wenn auch offiziell bekämpft, zur Zeit, da Fénelon seine „Mädchenerziehung“ verfaßte, doch das gesamte wissenschaftliche Leben Frankreichs. Für die Pädagogik gab sie vortreffliche Stützpunkte. Die Zurückführung aller wissenschaftlichen Spekulation auf die bloße Thatsache, daß eine denkende Kraft in der Welt und im Menschen bestehe (cogito, ergo sum), und die kühne Arbeit, welche auf dieser Grundlage ein ganzes System der natürlichen und der geistigen Welt aufbaute, führte zur endgültigen Beseitigung der schon im sechzehnten Jahrhundert vielfach bekämpften traditionellen Philosophie und Wissenschaft und zu einem System der Vernünftigkeit, das den Erzieher im Kinde selbst kräftigere Hilfen für die Erziehung sehen ließ, als die asketische Moral und das kirchliche Dogma gewährten. Ferner hatte Cartesius in seiner Schrift von den Affektionen der Seele (Les passions de l'âme. 1650) eine auf der alten Theorie von den Lebensgeistern ruhende Psychologie gegeben, welche ein Mittel verhieß, durch naturgemäße leibliche und geistige Erziehung sichere Kenntnisse ohne Bedrückung der kindlichen Natur zu erzielen und selbst auf die sittliche Entschließung des also Erzogenen Einfluß zu gewinnen. So dringt denn Fénelon auf einfache, das Blut nicht reizende Leibeserziehung und langsames, die Entwickelung nicht drängendes, sondern nur sorgfältig beobachtendes Unterrichten. Da Lust und Unlust die Aufnahme jedes seelischen Eindruckes bestimmen, muß die Erziehung heitere Formen annehmen, mit dem Spiel beginnen und auch späterhin Erholung und Arbeit so mit einander abwechseln lassen, daß das eine Lust zum anderen bereitet, mit dem Kinde in seiner eigenen Art verkehren, also nicht mit systematischem Unterricht beginnen, sondern mit Erzählungen, wofür im Gebiete der religiösen Unterweisung Fleurys geschichtlicher Katechismus ein von Fénelon mit Recht gelobtes Beispiel geboten hatte, und für freundliche Eindrücke in der ganzen Umgebung des Kindes sorgen. Schwer beweglichen und gefühllosen Naturen muß die Erziehung durch Anbahnung freundschaftlicher Verhältnisse zu Altersgenossen eine Äußerung der versteckten besseren Natur zu entlocken suchen; überhaupt sollen die Kinder mit Erwachsenen von offenem Charakter und gefühlvollem Wesen zusammengebracht werden. Im übrigen muß vernünftige Belehrung eintreten, Lob und Lohn mäßig ausgeteilt werden und nie in Dingen bestehen, die selbst gefährlich wirken könnten wie Putz und Näschereien. Die Wertschätzung der Kenntnisse, soweit sie nicht zur allgemeinen Ausbildung der Vernunft und für die praktischen Zwecke des Lebens dienen, tritt in den auf Cartesius ruhenden Systemen zurück. So ist auch der Unterricht, den Fénelon den Mädchen geben will, sehr einfach, wobei freilich zu bemerken ist, daß im siebzehnten Jahrhundert theoretische Bildung in Frankreich nur bei denjenigen Frauen angetroffen wurde, welche Fénelon als Schöngeister höchst ungünstig beurteilt, indem er „hinsichtlich der Wissenschaft eine Schamhaftigkeit“ von den Frauen fordert, „die fast ebenso empfindlich sein muß, wie diejenige, welche ihnen Abscheu vor dem Laster einflößt“. Einen großen Raum nimmt die religiöse Erziehung ein, bei der es übrigens auch Grundsatz sein muß, „nur dem Verstande der Kinder zu Hilfe zu kommen und ihnen den Weg zu weisen, die Wahrheiten der Religion in ihrem eigenen Bewußtsein aufzufinden.“ Zu diesem Zwecke soll der Unterricht in der Religion an die Erlebnisse und Erfahrungen der Kinder anknüpfen. Über die bei den Mädchen häufiger auftretenden Eigentümlichkeiten des Charakters spricht Fénelon sehr treffend nach den Erfahrungen, die er im Unterrichte und in der Leitung der Nouvelles

Catholiques gemacht hatte. Die Pflichten der Frauen dehnt er weit aus, und den Verhältnissen seiner Zeit entsprechend verlangt er sogar, daß sie gewisse Rechtskenntnisse besitzen, die zur Verwaltung der Güter notwendig sind. Sonst brauchen die Mädchen außer Lesen, Schreiben und den vier Rechenregeln wenig zu wissen. Italienisch und Spanisch müssen wohl Hofdamen können; für Mädchen und Frauen anderer Stände wäre das Lateinische, schon weil es die Sprache der Kirche ist, mehr zu empfehlen. Wichtig ist es auch, daß die Mädchen Anleitung in der Behandlung der Dienstboten erhalten. Reden und Gedichte kann man die dafür Begabten lesen lassen; statt der Romane und Komödien sollen die Frauen Geschichte lesen, besonders die alte. Von den Alten könnten sie auch Einfachheit und bessern Geschmack in der Kleidung lernen. Mit Malen und Musizieren muß man vorsichtig sein; doch ist das Zeichnen vorteilhaft für die weiblichen Arbeiten, in denen man häufig den guten Geschmack vermißt. Eine letzte und wichtige Mahnung will, daß man die Mädchen nach den Verhältnissen des Standes erziehe, in welchem sie leben oder voraussichtlich werden zu leben haben. Im letzten Kapitel seiner Schrift spricht Fénelon von den Erzieherinnen, welche unter der Aufsicht der Eltern und nach Anweisung der Fénelonschen Mädchenerziehung ihre Obliegenheiten besorgen sollen.

Vielfache Anklänge der wenige Jahre später erschienenen Gedanken über Erziehung von Locke an Fénelon lassen sich aus dem gemeinsamen philosophischen Grunde, auf dem beide Männer stehen, nicht ganz erklären. Locke liebt es nicht zu citieren; er hat aber jedenfalls die pädagogische Litteratur seiner Zeit gekannt. A. H. Francke hat 1698 eine deutsche Übersetzung der Mädchenerziehung veröffentlicht. Dadurch hängt auch die deutsche Pädagogik mit Fénelon zusammen.

Fénelons zahlreiche theologischen Werke können hier nicht berührt werden. Von seinen schöngeistigen Schriften sei noch erwähnt der 1713 abgefaßte Brief an die Akademie über Grammatik, Rhetorik, Poetik und Geschichte.

Litteratur: Bausset, Histoire de Fénelon, composée sur les manuscrits originaux. 3 Bände. Paris, 1808. — O. Douen, L'intolérance de Fénelon Paris, 1872 (nicht objektiv). — P. Rousselot, L'éducation des femmes en France. 2 Bände. Paris, 1883. — J. Wychgram, Das weibliche Unterrichtswesen in Frankreich. Leipzig 1886. — L. Crouslé, Fénelon et Bossuet. 2 Bände. Paris 1894. — Von neueren französischen Ausgaben der Mädchenerziehung seien erwähnt die von Silvestre de Sacy, Paris 1809, und die von Ch. Defodon, Paris 1881. — E. v. Sallwürk, Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1886 (darin eine Übersetzung der Fénelonschen Schrift).

Karlsruhe. E. v. Sallwürk.

Fenster im Klassenzimmer

s. Klassenzimmer

Ferien

1. Notwendigkeit. 2. Lage und Dauer. 3. Ausnutzung der Ferien. 4. Geschichtliches.

1. Notwendigkeit. Die Ferien sind notwendig 1. für die Schüler, und zwar aus a) hygienischen, b) pädagogischen, c) kirchlichen, d) wirtschaftlichen, e) patriotischen und f) klimatischen Gründen, 2. für die Lehrer, und zwar aus a) hygienischen, b) pädagogischen und c) wirtschaftlichen Gründen.

1 a. Nach einer längeren Zeit andauernder Schularbeit ist die körperliche Kraft der Schüler in mehr als zuträglichem Maße aufgebraucht, so daß dann Kränklichkeitszustände, körperliche Schwäche und Müdigkeit häufiger und schneller eintreten als vordem. Den normalen Zustand in der Gesundheit des Schülers wiederherzustellen, das Kind auch wohl einen Vorrat an Kraft ansammeln zu lassen, treten Pausen in der Schularbeit, die Ferien, ein. Ihr Hauptzweck ist hiernach die Förderung der körperlichen Entwickelung unserer Schulkinder, sowie die Beseitigung derjenigen Gesundheitsschädigungen, die in dem Schulleben ihre Ursache haben.

Um beurteilen zu können, inwieweit die Ferien einen bestimmten Einfluß auf die Körperentwickelung des Kindes auszuüben imstande sind, muß zunächst das Wachstum der Kinder, wie es sich im Laufe des Jahres vollzieht, bekannt sein. Ergeben sich dann bei dem Vergleiche der Entwickelung während der Schulzeit und der Ferienzeit oder während des vorschulpflichtigen Alters und der Zeit der Schulpflicht wesentliche Unterschiede, so ist damit die Basis gegeben, auf welche bezüglich der Ferien entsprechende Forderungen gegründet werden können.

Der erste, der diesbezügliche Untersuchungen vorgenommen und damit eine Kontrolle des Einflusses der Schule auf die Gesundheit und die physische Entwickelung der Kinder eröffnet

hat, ist der schwedische Schularzt Wertlind. Derselbe hat seit 1870 zu Beginn und zum Schluß des Schuljahres, das in Schweden von Anfang September bis Ende Mai dauert, da die dortigen Schulen im Juni, Juli und August Ferien haben, Wägungen an Schülerinnen Gotenburgs vorgenommen. Unter der Voraussetzung, daß das Wachstum der Kinder das ganze Jahr hindurch ein gleichmäßiges sei, müßte die Zunahme in den 9 Schulmonaten dreimal größer sein als in den Ferienmonaten. Aus den Untersuchungen ging aber hervor, daß die Gewichtszunahme der Mädchen während der Ferien verhältnismäßig viel bedeutender war als während der übrigen 9 Monate des Jahres. Das Mittel der Gewichtszunahme für die einzelnen Altersklassen ist in nachstehender Tabelle angegeben, wo die Zahlen schwedische Pfund à 425 g bedeuten:

Alter.	Gewichtszunahme	
	in den 3 Ferienmonaten	in den 9 Schulmonaten
7 jährig	1,19	3,77
8 „	1,60	3,86
9 „	2,01	4,07
10 „	2,52	4,50
11 „	2,73	5,81
12 „	3,57	7,29
13 „	4,93	5,95
14 „	4,67	7,13
15 „	4,61	4,03
16 „	3,35	3,58

Nach dieser Tabelle ist vom 8. Jahre an die Entwickelung der Mädchen während der Schulzeit keineswegs der Entwickelung in den Ferien proportional. Daher ist auch das Ergebnis, das Wertlind aus diesen Untersuchungen zieht, wohlberechtigt: Im Alter unter 9 Jahren vermag die Schule noch nicht wahrnehmbar den Gang der Körperentwickelung zu hemmen; aber in den folgenden Altersstadien wird die Gewichtszunahme während der Schulmonate beeinträchtigt, und dies um so mehr, je älter die Mädchen werden. Diese geringere Entwickelung während der Schulzeit bringt Wertlind in Verbindung mit dem hemmenden Einfluß des Schullebens. Er läßt es jedoch dahingestellt, ob die geringe Zunahme in den Wintermonaten nicht ausschließlich in den durch die Jahreszeit bedingten Verhältnissen ihren Grund habe, so daß der Einfluß des Schulbesuches ohne Einwirkung sei.

Zur Entscheidung dieser Frage muß nun ermittelt werden, ob das Wachstum der Kinder während des Sommers und des Winters ein gleichmäßiges ist und wie dasselbe sich im Laufe des Jahres vollzieht. Einen Anhalt zu dieser Beurteilung gewähren uns die Untersuchungen von Dr. Bahl, Vorsteher einer Erziehungsanstalt in Kopenhagen, der sich die Ermittelung des ungleichen Zuwachses während des Sommers und des Winters zum Ziele gesetzt hat, und die überaus umfangreichen Messungen und Wägungen, die Malling-Hansen an den Zöglingen der von ihm geleiteten Taubstummen-Anstalt in Kopenhagen vornahm und durch die er die Verhältnisse der körperlichen Entwickelung während des Jahreslaufes zu ermitteln suchte. (Ausführliches über die Untersuchungen von Bahl und Malling-Hansen findet sich in dem Art.: „Entwickelung, körperliche“ unter 4. Körpergewicht.) Derselbe bildet die Voraussetzung der nachfolgenden Darstellungen.

Beachten wir, daß für die von Malling-Hansen untersuchten Kinder die Ferien erst Mitte Juli anfingen, so zeigt sich ein merkwürdiges Verhältnis zwischen der Schulzeit und der körperlichen Entwickelung. Mit der Länge der Zeit, während welcher das Kind den hemmenden Einflüssen des Schullebens ausgesetzt ist, verringert sich die Gewichtszunahme in dem Grade, daß in den letzten Monaten der lange andauernden Schulzeit sogar eine Gewichtsverminderung zu konstatieren ist. Der Verlauf der Gewichtsverhältnisse während eines Schuljahres, das wir mit dem Anfange der Ferien, also Mitte Juni, beginnen lassen wollen, ist folgender: In dem ersten Drittel beträchtliche Zunahme, im zweiten geringe Vermehrung, im dritten Verminderung. Die Gewichtsabnahme setzt sich also bis zum Beginn der Ferien fort. Malling-Hansen konnte sogar aus seinen Untersuchungen konstatieren, daß, je eher die Sommerferien eintraten, desto weniger bedeutend die Abnahme war, und daß früher eintretende Ferien eine stärkere Gewichtszunahme während der Ferienzeit mit sich brachten. — Zwar bedürfen diese Untersuchungen noch der Fortsetzung, namentlich nach der Richtung hin, wie die Resultate durch klimatische Faktoren, durch die Lebensverhältnisse der Kinder, durch die verschiedene Einrichtung der Schulen, durch die Anordnung der Ferien u. s. w. beeinflußt werden, aber es ergiebt sich aus ihnen doch schon, daß die Schulzeit durch Ferien unter-

brochen werden muß, damit die herabgesetzten Körperkräfte wieder erneuert, erfrischt und gestärkt werden.

1 b. Nach einer längeren Zeit andauernder Schularbeit tritt aber nicht bloß eine Verringerung im körperlichen Wachstum, sondern auch eine Minderung der geistigen Fähigkeiten ein, die sich in mangelnder Energie, leichterer Ermüdung und geringeren Leistungen bemerkbar macht, und deren Grund darin liegt, daß das Nervensystem infolge der andauernden geistigen Thätigkeit erschöpft ist; eine weitere Anstrengung desselben würde ihm einen kaum wieder zu beseitigenden Schaden zufügen. Wie in der Natur ein fortdauernder Wechsel von Thätigkeit und Ruhe vorhanden ist, so fordert auch der menschliche Geist nach der regelmäßigen Arbeit kürzere oder längere Ruhepausen, damit er, erfrischt und neugestärkt, seine vorherige Thätigkeit in ordnungsmäßiger Weise auszuführen imstande ist. Daß die Ferienzeit in der That keine überflüssige oder unnötige ist, das lehrt allgemein die Beobachtung, gemäß welcher die Schüler nach der Ruhezeit frischer, arbeitsfähiger und freudiger bei ihren Aufgaben sind als vordem. Was an Zeit verloren scheint, wird durch die Intensität und Leichtigkeit des Lernens nach den Ferien nicht bloß aufgewogen, sondern oftmals mit Gewinn eingebracht. Dazu kommt noch, daß „nach einer längeren Zeit der Aufnahme von Wissensstoff auch eine längere Zeit folgen muß, in der die innere Verarbeitung und Verschmelzung durch eigenes Nachdenken vor sich gehen kann. In dieser Zeit soll auch durch Umgang und Erfahrung der geistige Prozeß nach anderer Richtung hin in Bewegung gesetzt und dadurch die Befreiung von ein und derselben Thätigkeitsform, die allmählich durch die Einförmigkeit lähmend wirkt, herbeigeführt werden. Selbstverständlich wird während dieser Zeit vieles vergessen; hat aber der Unterricht dafür gesorgt, daß das, was bleiben soll, die richtigen Verknüpfungen gefunden hat und fortgesetzt findet, so wird dieser Verlust mehr zufällige als wesentliche Elemente treffen“ (Schiller). Hauptsächlich wird die Ferienzeit dem Kinde dazu dienen, seinen Vorstellungsschatz aus dem reichen Born der Natur zu bereichern. Wer die Ferien fern von seinem Heimatsorte verleben kann, kommt zumeist in eine ihm bis dahin teilweise unbekannte Natur, die eine reiche Menge neuer Anschauungen bietet. Wer nicht verreisen kann, wird die nähere und weitere Umgegend durchstreifen, in der noch viel Neues für seinen Geist vorhanden ist.

1 c. Aus kirchlichen Gründen ist es notwendig, daß außer allen Sonntagen die kirchlichen Festtage frei vom Schulunterrichte sind, also zunächst die drei hohen Feste, Weihnachten, Ostern, Pfingsten, dann auch Neujahr, Karfreitag, Himmelfahrt und Bußtag. Für die Evangelischen kommt hierzu noch das Reformationsfest, für die Katholischen: Heilige drei Könige (6. Jan.), Mariä Lichtmeß (2. Febr.), Mariä Verkündigung (25. März), Fronleichnamstag (im Juni), Peter und Paul (29. Juni), Allerheiligen (1. November), Mariä Empfängnis (8. Dez.). Bei den hohen christlichen Festen werden die Ferien noch auf einen oder mehrere Tage vor und nach dem Feste ausgedehnt. Diese Erweiterung ist begründet durch die Würde und Bedeutung der heiligen Tage, welche durch stille Sammlung des Gemüts und durch eine Vorbereitung und eine Nachfeier in der Familie ausgezeichnet werden müssen. Außerdem werden in der Zeit vor dem Feste die Kinder zur Erledigung häuslicher Zubereitungen und Geschäfte gebraucht, aus welchem Grunde der freien Tage vor dem Feste mehrere sind als nach demselben.

1 d. Für die Einrichtung einiger größerer Ferienabschnitte sind wirtschaftliche Gründe maßgebend gewesen, wie dies schon aus den Namen Ernteferien, Kartoffelferien, Ferien zur Heuernte, zur Weinlese, zur Hopfenernte, zum Rübenverziehen, zum Maikäfersammeln u. s. w. hervorgeht. Da gewisse Arbeiten der Landwirtschaft sich auf einen kurzen Zeitraum zusammendrängen, so müssen zu deren Vollendung die gesamten verfügbaren Arbeitskräfte herangezogen werden. Um möglichst alle Erwachsenen für diesen Zweck frei zu machen, erhalten die Kinder Ferien, damit sie zu den notwendigsten häuslichen Verrichtungen, die sonst von Größeren ausgeführt werden, Verwendung finden. Ist eine solche Thätigkeit nicht zu schwer, so ist sie für die körperliche und geistige Entwickelung des Kindes ganz erwünscht, weshalb man sich mit den aus genanntem Grunde eingerichteten Ferien wohl einverstanden erklären kann. Ferner werden auch Ferien gegeben, damit die größeren Schüler gewisse landwirtschaftliche Arbeiten (Rübenverziehen, Maikäfersammeln, Ernten der Kartoffeln) ausführen können und so der Landwirtschaft als billige Arbeitskräfte dienen. Aus letzteren Ursachen den Schulunterricht auszusetzen, ist durchaus verwerflich.

An Jahrmarktstagen wurde früher sowohl in dem Marktorte als auch in den umliegenden Dörfern die Schule geschlossen, damit die Kinder teils bei dem Marktgeschäfte helfen oder zu häuslichen Verrichtungen verwendet werden, teils mit den Eltern den Markt besuchen konnten. Auch die Störung des Unterrichts durch den lebhafteren Verkehr mag wohl eine Ursache der Freigabe dieses Tages gewesen sein. Mit solchem Gebrauche ist jetzt glücklicherweise gebrochen. Zerrenner spricht sich folgendermaßen gegen diese Unterbrechung des Schulunterrichts aus: „Die Marktferien sollten ganz wegfallen, und die Polizeibehörden sollten besonders an den Markttagen auf ordentlichen Schulbesuch halten und das Herumtreiben der Jugend auf dem Marktplatze nicht dulden. Wird auch in diesen Tagen in den Schulen wenig gelernt, so ist es schon Gewinn, die Kinder aus dem Marktgewühl entfernt zu haben, wo sie gewöhnlich nicht viel Gutes sehen und hören und manche Verführung zu Vergehen sich bietet.“ Dazu ist im Laufe der Zeit eine derartige Änderung im Handelsverkehr eingetreten, daß die frühere Bedeutung der Jahrmärkte, auf denen die kleinen Leute den mannigfachsten Bedarf für längere Zeit einkauften, zum größten Teile verloren gegangen ist. — Auch zu Volksbelustigungen aller Art (Kirchmeß, Fastnacht, Schützenfest ꝛc.) darf der Schulunterricht aus gleichen Gründen nicht ausfallen.

1 e. Aus patriotischen Gründen werden in Deutschland Kaisers Geburtstag und der Sedantag freigegeben, zu denen in den einzelnen Staaten noch der Geburtstag des Landesherrn tritt. Daß diese Gedenktage durch eine Schulfeier und durch Aussetzung des regelmäßigen Schulunterrichts aus dem Geleise der Alltäglichkeit herausgehoben werden, geschieht deshalb, damit die Kinder die Bedeutung der Fürsten und der Herrscherhäuser für Land und Volk recht erkennen lernen, ihrer Liebe zu Herrscher und Vaterland auch äußerlich Ausdruck geben und so durch die praktische Bethätigung zum Patriotismus erzogen werden.

1 f. Im Sommer giebt es sog. Hitzeferien, die sich aber nur auf Freigabe der letzten Vormittagsstunden und etwaiger Nachmittagsstunden an heißen Tagen erstrecken (S. Ausfall des Unterrichts). Im Winter wird in den Landschulen zuweilen auf kürzere Zeit der Unterricht ausgesetzt werden müssen, wenn bei hohem Schnee und strenger Kälte die Zurücklegung weiter Schulwege mit Lebensgefahr für die Schüler verbunden ist.

2. Nicht bloß für die Schüler, sondern auch für die Lehrer sind Ferien notwendig, und zwar sprechen hierfür hygienische, pädagogische und wirtschaftliche Gründe. Diese sind ähnlicher Art wie die vorher angeführten. Nach einer längeren Zeit fortgesetzter Schularbeit tritt bei dem Lehrer geistige und körperliche Ermüdung ein, die eine Zeit der Erholung nötig macht. Nach dieser wird die gewöhnliche Thätigkeit erfahrungsgemäß mit frischen Kräften, größerem Eifer und daher auch mit besserem Erfolge aufgenommen. Die Ferien gewähren dem Lehrer weiter die nötige Muße zu ruhiger Erweiterung und Vertiefung seines Wissens, sowie zu einem gründlicheren Kennenlernen der Natur seines Wirkungsortes und dessen Umgebung. In wirtschaftlicher Hinsicht muß dem Landlehrer, sobald mit seiner Stelle Landwirtschaft verbunden ist, in der Periode dringendster Arbeit, also in der Ernte, genügend Zeit gegeben sein, die Ernte zu besorgen.

2. Lage und Dauer. Die Gesamtdauer der Ferien in Deutschland beträgt 10—10 ½ Wochen. „Diese Zeit muß als vollständig ausreichend angesehen werden; eine größere Ausdehnung würde zu einer Überbürdung in der Schulzeit oder zu einer Herabminderung der Anforderungen und der Leistungen führen. Die freie Zeit, welche so den Schülern und Lehrern gewährt wird, ist hinreichend für die Erholung und private Beschäftigung und Weiterbildung.“ (Schwalbe). Rechnet man zu diesen Ferien noch im Laufe eines Jahres 42 Sonntage (10 Sonntage für die 10 Ferienwochen abgerechnet), je einen Tag für Bußtag, Himmelfahrt, Sedanfest, Kaisers Geburtstag und Reformationsfest, so ergiebt sich, daß, abgesehen von den besonderen Festtagen anderer Konfessionen, mindestens 117 ganz freie Tage vorhanden sind. Die Schule nimmt mithin nur 248 Tage, also von der Gesamtzahl der Tage im Jahre etwa zwei Drittel, in Anspruch. In Bezug auf die Gesamtdauer der Ferien herrscht daher auch im allgemeinen Übereinstimmung; nur von einzelnen Stimmen sind besondere Wünsche laut geworden. Von manchen Seiten wird über eine zu lange Dauer der Ferien geklagt; viele Eltern sehnen das Ende derselben herbei, weil dann wieder eine geregelte Beschäftigung der Jugend eintritt. Von anderer Seite wird eine längere Dauer gewünscht, namentlich in den Fällen, wo wegen besonderer

Schwächlichkeit oder etwaiger Krankheiten der Kinder eine längere Erholungszeit erforderlich ist. Die Wünsche nach einer Änderung der Feriendauer sind darum zumeist nur subjektiver Natur und entbehren der allgemeinen sachlichen Begründung.

Die Lage der Ferien zu den hohen kirchlichen Festen ist unveränderlich. Bezüglich der Dauer herrscht keine wesentliche Verschiedenheit. Zu Weihnachten beginnen die Ferien am besten schon einige Tage vor dem Feste, weil dann die Kinder zur Hilfe bei den vielen häuslichen Arbeiten gern gebraucht werden, und währen, je nach dem Wochenschluß, bis zum 2., 3. oder 4. Tage nach Neujahr; Dauer 12—14 Tage. Zu Ostern werden die Ferien vom Sonnabend vor Palmarum bis zum Donnerstag, seltener bis zum Montag nach dem Feste gerechnet; Dauer 11—14 Tage. Zu Pfingsten bleibt der Sonnabend vor dem Feste und der Mittwoch nach demselben frei; Dauer 5 Tage. Die Gesamtdauer der Ferien zu den kirchlichen Festen beträgt demnach 4—4½ Wochen.

Zur Entscheidung der Frage, zu welcher Zeit der Ferienrest von 6 Wochen liegen soll, müssen wir auf die obenmitgeteilten Untersuchungen über das Wachstum der Kinder im Laufe des Jahres zurückgreifen. „Bewirkt die letzte Hälfte des Winters sowohl wie das Frühjahr an und für sich schon eine Herabsetzung der Wachstumsprozesse bei den Kindern und während einer gewissen Zeit sogar eine Gewichtsabnahme, so müssen wir uns sehr hüten, diese hemmenden Einflüsse noch unnatürlich zu vermehren; denn es ist mit Gefahren verbunden, die Herabsetzung zu vergrößern, und die Zeit für den absolut notwendigen Ausgleich während des Sommers zu verkürzen. Beruhen aber diese Hemmungen während der Wintermonate nicht auf den in der Natur gelegenen Umständen, sondern darauf, daß wir dann eine ungesunde, vorwiegend sitzende Lebensweise in der schlechten Zimmerluft führen u. s. w., dann müssen wir umsomehr alle diese hemmenden Einflüsse bekämpfen. Unsere Kinder müssen während des Sommers eine vollständige Kompensation der hemmenden Einflüsse des Winterlebens erlangen" (Key). Da dieser Ausgleich sonach nur im Sommer stattfinden kann, so sind zu dieser Zeit Ferien zu geben.

Eine genaue Bestimmung darüber, wie lange diese Ferien zu dauern haben, damit der Hauptzweck derselben erreicht wird, kann zur Zeit für Deutschland nicht gegeben werden, da die bezüglichen Untersuchungen noch fehlen. Aber die Erfahrung, daß jede Erholung, jede Kur um so nachhaltiger wirkt, je länger sie in gleichmäßiger Weise fortgesetzt wird, ist auch bei der Dauer dieses Ferienabschnittes zu beachten. Während daher diejenigen Ferien, die durch die kirchlichen Festtage bedingt sind, nur auf die durchaus notwendige Länge beschränkt sind, wird der Rest der schulfreien Zeit, welcher ausschließlich dem Hauptzweck derselben: „Erholung und Kräftigung der Kinder in möglichster Vollkommenheit" gewidmet ist und daher als „Erholungsferien" bezeichnet werden kann, zweckmäßigerweise möglichst ungeteilt bleiben. Eine Zerstückelung dieser Ferien wird niemals ihrem Zwecke in genügender Weise dienlich sein, während dieser um so vollkommener erreicht wird, je länger die Ferien dauern.

Diese Erholungsferien müssen natürlich dann eintreten, wenn das Wachstum der Kinder am geringsten ist, wobei es völlig gleich ist, ob dieses Minimum ausschließlich in den durch die Jahreszeit bedingten Verhältnissen oder in den hemmenden Einwirkungen des Schullebens seine Ursache hat. Selbstverständlich muß bei der Festsetzung des Zeitpunktes für den Beginn dieser Ferien auch auf die Jahreszeit Rücksicht genommen werden, damit nur eine solche Zeit gewählt wird, welche die notwendigsten Vorbedingungen für eine Erholung der Kinder (Aufenthalt im Freien, Baden u. s. w.) erfüllt. Bei den in Norddeutschland herrschenden klimatischen Verhältnissen ist es notwendig, für die Erholungsferien nur die Monate Juli und August zu wählen, weil sie die heißesten Monate des Jahres sind. Für Berlin beträgt, wie Lortzing-Perlewitz angeben, nach 40jährigem Durchschnitt die Mitteltemperatur des Juni 17,4° C, die des Juli 19°, die des August 18,1° und die des September 14,7°. Bestimmt man die durchschnittliche Temperatur der einzelnen Tage, so ergiebt sich noch genauer, daß die heißeste Zeit des Jahres die Periode vom 7. Juli bis zum 16. August ist. Die Mitteltemperaturen aller Tage derselben liegen zwischen 18,5° und 20,3°. Der Juni ist als Ferienzeit wenig geeignet, weil in den beiden ersten Dritteln des Monats regelmäßig ein Schwanken der Temperatur vorhanden ist; erst im letzten Drittel findet ein langsames Aufsteigen der Wärme statt. Auch die zweite Hälfte des August steht mit ihrem schnellen Sinken der Wärme als Erholungszeit den vorhergegangenen Wochen gegenüber zurück. Der September ist

als Ferienmonat noch weniger geeignet. Wenn auch dieser Monat wegen seiner beständigen Witterung und seiner geringen Niederschläge mit Recht als eine zum Reisen [illegible]gnete Zeit bezeichnet zu werden pflegt, so trifft dies doch für Kinder nicht zu; denn die Abende sind schon zu lang und viel zu kühl; der Aufenthalt an der See und noch mehr im Gebirge würde so seinen Zweck vollständig verfehlen. Ermittelt man aus dem 45jährigen Durchschnitt (1848—1892) der Berliner meteorologischen Beobachtungen für jeden einzelnen Tag der Monate Juni bis August die Anzahl der Fälle, in denen seine Mitteltemperatur mindestens 19° erreicht hat, so zeigt die Kurve der Häufigkeitszahlen im Juni ein Schwanken, weist vom 2. Juli bis zum 16. August eine Häufigkeit von mindestens 39 % auf, erreicht ihr Maximum (zwischen 49 und 52 %) in der Pentade vom 17. bis 22. Juli und fällt nach dem 16. August steil ab. — Nach den meteorologischen Beobachtungen in ganz Norddeutschland stimmt die mittlere Temperatur im wesentlichen mit der in Berlin überein; insbesondere zeigt die Periode der höchsten Wärme nur geringe Abweichungen zwischen den einzelnen Gegenden. In den westlichen Provinzen fallen der Eintritt und dementsprechend auch der Ausgang der Hochsommerzeit um einige Tage früher, in den östlichen Provinzen um einige Tage später als in Berlin. Der heißeste Tag des Jahres fällt in Mitteldeutschland (Berlin, Dresden) auf den 22. bis 23. Juli, im Westen und Süden (Köln, Darmstadt, München) tritt er etwas früher (17. bis 18. Juli); im Osten (Königsberg, Tilsit) etwas später (27. bis 28. Juli) ein.

„Nach diesen Ergebnissen der Wärmestatistik kann es nicht zweifelhaft sein, daß die Erholungsferien in den größeren Teil des Juli und in die erste Hälfte des August fallen müssen, wenn anders die durchschnittlich heißeste Periode, während welcher sich die Notwendigkeit einer Erholung am stärksten geltend macht, vom Unterricht frei bleiben soll. Eine Verlegung dieser Zeit in den August und September empfiehlt sich daher vom gesundheitlichen Standpunkte in keiner Weise.“ (Lortzing-Perlewitz.)

In der That ist auch in Nord- und Ostdeutschland, wenigstens soweit die großen Städte in Betracht kommen, der größte Ferienabschnitt auf die Zeit von Anfang bezw. Mitte Juli bis Anfang bezw. Mitte August gelegt. Seine Dauer beträgt in der Regel 4 Wochen, so daß auf die mit dem Schlusse des Sommersemesters eintretenden Herbstferien 2 Wochen entfallen. Typen: Berlin: Sommer: 4 Wochen vom ersten Sonnabend im Juli ab; höhere Lehranstalten 5 Wochen. Herbst: $1\frac{1}{2}$—2 Wochen vom letzten Sonnabend im September ab. Danzig: Sommer: 4 Wochen; das Ende derselben muß immer nach dem 10. August sein. Herbst: $1\frac{1}{2}$ Wochen vom Sonnabend vor dem 1. Oktober ab. — Anders ist die Verteilung für das Land und die kleineren Städte, wo — ohne jede Rücksicht auf die Gesundheit der Kinder — im wesentlichen wirtschaftliche Interessen Lage und Dauer der Ferien im Sommer und Herbst bestimmen. Zur Zeit der Kornernte, also von Mitte bezw. Ende Juli ab, wenn die Kinder in der Häuslichkeit am nötigsten gebraucht werden, und zur Zeit der Kartoffelernte, bei welcher die größeren Schüler mithelfen müssen, wird die Schule geschlossen. Die Dauer dieser Ernte- und Kartoffelferien, die durch die Größe der Ernte in der betreffenden Gegend bedingt wird, ist verschieden, beträgt aber in der Regel je 3 Wochen. Typen: Westpreußen: Sommer: 3 Wochen, im zweiten oder letzten Drittel des Juli mit dem Anfange der Ernte beginnend. Herbst: 3—4 Wochen von Mitte September ab. Schleswig-Holstein: Die Ferien richten sich nach den Arbeiten auf den Rübenfeldern (Mai und Juni), nach der Kornernte (Juli und August) und nach der Kartoffelernte (September). — In Westdeutschland fallen die Hauptferien in die Zeit des Spätsommers und Frühherbstes. Ihre Lage zeigt die bunteste Mannigfaltigkeit. In kleinen Städten und auf dem Lande sind die Interessen der Landwirtschaft maßgebend. In den Großstädten beginnen diese Ferien mit dem Schlusse des Sommersemesters, gewöhnlich Mitte August, und währen zumeist 5 Wochen. Typen: Westfalen: Größere Städte 5 Wochen die in der Regel zusammengelegt werden. (August bis September). Sommerferien auf dem Lande 3 Wochen im August, Herbstferien 2 Wochen gegen das Ende des September beginnend. Sind die 5 Wochen auch auf dem Lande zusammengelegt, so dürfen dieselben in der Regel nicht vor dem 3. September beginnen und nicht über den Oktober hinausgehen. Regierungsbezirk Köln: Köln und andere Städte 5 Wochen von der Mitte des August ab; anderswo 5 Wochen Herbstferien von der Mitte des September ab; an anderen Orten 14 Tage Ernteferien und 4 Wochen Herbstferien. Da gegen die Lage der Erholungsferien im August und September

gewichtige hygienische und klimatische Gründe sprechen, so haben sich gegen diese Anordnung der Ferien bereits manche Stimmen aus dem Westen erhoben. — In Süddeutschland haben die Ferien im Sommer und Herbste eine noch längere Dauer. Typen: Baden: Größere Städte 6 Wochen vom 1. August ab. In kleineren Städten und Dörfern dürfen die Heu-, Ernte- und Herbstferien je 3 Wochen nicht überschreiten. Bayern: In Städten 6 Wochen zumeist von Mitte Juli ab; für Landschulen 8 Wochen. Letztere haben sich den örtlichen Bedürfnissen anzupassen und fallen in der Regel in die Zeit von Ende Juli bis Mitte September.

Während in der Regel die meisten Ferien der höheren und niederen Schulen desselben Ortes gleiche Dauer und Lage haben, ist dies bei den Haupt- oder Erholungsferien nicht immer der Fall. Zwar ist allgemein die Gesamtdauer der Ferien im Laufe eines Jahres bei beiden Kategorieen von Schulen die gleiche, aber durch eine ungleiche Verteilung hat man es zustandegebracht, daß die Erholungsferien für die Volksschulen kürzer sind als für die höheren Schulen. Gegen eine solche durch keinen stichhaltigen Grund geforderte Verschiedenheit müssen schwerwiegende Bedenken erhoben werden. Wenn in den Ferien das Kind sich kräftigen und die infolge des längere Zeit andauernden Schullebens verursachten Hemmungen seiner Gesundheit beseitigen soll, so steht es außer Frage, daß ein schwächliches Kind längerer Ferien bedarf als ein kräftiges. Nun leben aber die Schüler der Volksschulen zum größeren Teile unter ungünstigeren hygienischen Verhältnissen als die der höheren Schulen. Ernährung, Wohnung, Kleidung, Hautpflege, Ruhe, Aufenthalt im Freien u. s. w. können in ärmeren Familien nicht allen hygienischen Anforderungen entsprechen, so daß das Haus auf die körperliche Entwickelung der Kinder aus diesen Volkskreisen nicht selten einen schädigenden Einfluß ausübt, zu welchem dann noch die hemmende Wirkung des Schullebens tritt. Wieviel besser dagegen ist es um das Kind aus bemittelten oder gut situierten Familien bestellt, bei dem die Nachteile des Schullebens wohl durch die günstigen häuslichen Verhältnisse kompensiert werden können. Es ist daher eine durch nichts berechtigte Maßregel, wenn den höheren Schulen längere Erholungsferien gewährt werden als den niederen, während doch, wenn man ausschließlich auf den Hauptzweck der Ferien sieht und die Notwendigkeit der Erholung bei Kindern aus den verschiedensten Volksschichten in Betracht zieht, gerade das Gegenteil statthaben müßte. — Gleiche Lage der Ferien für niedere und höhere Schulen zu fordern, hat weiter eine soziale Berechtigung. Wenn die Eltern so günstig situiert sind, daß ihre Kinder die höheren Schulen besuchen können, so darf hiermit nicht noch der weitere Vorzug einer längeren Erholungszeit verbunden sein gegenüber dem Kinde, das infolge der Mittellosigkeit der Eltern die Volksschule besucht und vielleicht der Kräftigung weit mehr bedarf. Dazu ist noch zu beachten, daß die Gesamtdauer bei beiden Schulkategorieen die gleiche ist, daß also durch eine Verlängerung der übrigen Ferien eine Verkürzung der Erholungsferien bewirkt ist. Derartige künstliche Unterschiede zwischen reich und arm zu schaffen, muß die sozialen Gegensätze nur verschärfen. — Da manche Familien zu gleicher Zeit Kinder in höheren und niederen Schulen haben, so können entweder diejenigen Kinder, die auf den höheren Lehranstalten sind, den Ferienaufenthalt nicht völlig ausnutzen, oder es werden diejenigen, die die Volksschulen besuchen, beim Schulanfange nach den Ferien fehlen. Gleiche Unzuträglichkeiten ergeben sich, wenn Leiter und Lehrer der Volksschulen, die ihre Kinder auf höheren Lehranstalten haben, während der Ferien verreisen.

3. Ausnutzung der Ferien. Entsprechend den Gründen, die für die Notwendigkeit der Ferien angeführt werden, muß sich auch die Ausnutzung der freien Zeiten gestalten. In hygienischer Beziehung ist zu wünschen, daß die Kinder in den Ferien sich möglichst viel im Freien aufhalten, sich munteren Spielen hingeben, ihren Kräften angemessene Fußreisen unternehmen, baden, schwimmen u. s. w. Natürlich wird der Einfluß dieser körperlichen Bewegungen ein günstigerer werden, wenn die Eltern in den größeren Ferien verreisen und die Luftveränderung und der Wechsel in der Lebensweise anregend auf den kindlichen Organismus einwirken. Für schwächliche und kränkliche Kinder armer Eltern sind in den Ferienkolonieen Einrichtungen geschaffen, welche den Kleinen neben der Luftveränderung eine zweckmäßige Ernährung und Lebensweise, nötigenfalls auch See- und Heilbäder gewähren. Auch in den Kinderhorten können die Kinder ärmerer Eltern während der Ferien an Spielen im Freien, an Spaziergängen, am Baden u. s. w. teilnehmen. — In pädagogischer Hinsicht soll dem Kinde Muße gegeben sein, seinen Vor-

stellungsschatz durch Beobachtung der Natur und des Menschenlebens zu ergänzen und zu erweitern, sowie das in der Schule Gelernte zu assimilieren. Größere Schüler sollen Zeit und Gelegenheit haben, sich ihren Lieblingsgebieten zuzuwenden und sich an ein länger andauerndes, selbständiges Arbeiten zu gewöhnen. Aus solchen Absichten heraus ist es daher nicht thunlich, die Kinder während der Ferien mit größeren Schulaufgaben zu beschweren, welche ihnen allen harmlosen Genuß rauben und sie vor ihrer Rückkehr in die Schule erschrecken lassen würden. Ein Übermaß an Ferienarbeiten würde weiter nicht nur den Zwecken der körperlichen und geistigen Erholung hinderlich sein, sondern den Kindern auch alle Zeit nehmen, in wirtschaftlicher Beziehung zu Hause sich nützlich zu erweisen. Da nun aber eine große Anzahl der Schüler ohne jede geistige Thätigkeit in den Ferien bleiben würde, wenn die Schule sie nicht durch bestimmte Aufgaben zum Arbeiten veranlaßte, so ist ein bescheidenes Maß von Ferienarbeiten notwendig. In den kurzen Ferien wird man sich mit den Aufgaben, die von einem Tage zum andern gestellt werden, genügen lassen; in den längeren dagegen sind zweckmäßiger etwas größere Wiederholungen durchgearbeiteter Stoffe zu veranlassen. — Aus kirchlichen Rücksichten empfiehlt Zerrenner: „Für Ferien zu den christlichen Festen gebe man ein gutes Festlied zum Auswendiglernen auf. Es ist dies ein Mittel, die Kinder zu nötigen, an den hohen Gegenstand des Festes zu denken." Auch Wiederholungen der bezüglichen Abschnitte aus der biblischen Geschichte sind für solche Ferien passende Aufgaben. Notwendig ist es aber auch, daß der Lehrer zu einer rechten Festfeier schon in der Schule vorbereite und Anleitung gebe. — In wirtschaftlicher Beziehung ist zu fordern, daß sich die Kinder während der Ferien an den häuslichen und leichten wirtschaftlichen Arbeiten außer dem Hause beteiligen, damit sie dem praktischen Leben und den damit verbundenen Geschäften nicht vollständig entwöhnt werden.

4. Geschichtliches. Schon im Altertum sind Ferien bekannt. In Athen war der Monat Anthesterion, in dem die Anthesterien, das Bacchusfest, gefeiert wurde, frei. In Rom warden im Laufe des Jahres mehrmals Ferien gegeben, nämlich zu den Festen des Saturn (Saturnalien, im Dezember) und der Minerva (Quinquatrienfest, im März), sowie zur Obst- und Weinernte. Feriae (Feiertage) nannten die Römer alle Tage, die durch völlige Ruhe von allen Geschäften ausgezeichnet und zum Gottesdienst bestimmt waren.

Im Mittelalter, in der Blütezeit der Kloster- und Domschulen, können als Ferien angesehen werden: die Ergötzungstage, an denen die Kinder spielen konnten, und die Schulfeste (Neujahr, Dreikönigstag, Lichtmeß, Fastnacht, Gregoriustag, Ostern, Pfingsten, Michaelis und Weihnachten), die mit fröhlichen Umzügen und dramatischen Aufführungen gefeiert wurden.

Als aber seit der Reformation das Schulwesen nach außen und innen vollkommener ausgestaltet wurde und an Ausdehnung gewann, da stellte sich auch die Notwendigkeit heraus, den Unterricht zu gewissen Zeiten auszusetzen. Der nächste Grund lag in der engen Verbindung von Schule und Kirche. Weil die Schulen Schöpfungen der Kirche waren und sich durch die Einrichtung von Singechören in den Dienst der Kirche stellten, so hatten die Schüler nicht nur am Gottesdienste teilzunehmen, sondern sie mußten auch durch ihren Gesang zur Verschönerung desselben beitragen. Da erschien die Aussetzung des Unterrichts notwendig, damit Lehrer und Schüler Zeit zur Beteiligung am Kirchendienst gewannen. Diesem Zwecke entsprechend, umfaßten die Freizeiten außer den Festtagen noch einige Tage vor und nach denselben. Damit der kirchliche Charakter der Ferien gewahrt wurde, bürgerte sich die Sitte ein, daß in der Kar- und Weihnachts-Ferienzeit täglich eine auf das Fest bezügliche Religionsstunde abgehalten wurde. Außer den hohen Festen gab es noch „Mittelfeste", nämlich Johannistag, Michaelisfest und Fastnacht, an denen gleichfalls frei war. Zu diesen durch das kirchliche Leben veranlaßten Ferien kamen bald die Freizeiten aus wirtschaftlichen und pädagogischen Ursachen. So wurde freigegeben bei Jahrmärkten, Kirchweihfesten, Soldaten-Ausmusterungen u. s. w., nach feierlichen oder öffentlichen Schulakten, um Lehrer und Schüler für die gehabten Anstrengungen zu entschädigen, als Belohnung für bewiesenen Fleiß u. s. w. Eine weitere Gelegenheit, Ferien zu geben, war zur Zeit der Ernte, entweder im Sommer oder im Herbste oder in beiden Jahreszeiten.

Infolge dieser verschiedenen Zwecke und infolge der Freiheit, die auf dem Gebiete des Schulwesens herrschte, zeigten die Ferien nach Lage und Dauer im 16. und 17. Jahrhundert die größte Mannigfaltigkeit. An manchen Anstalten wurden die Freizeiten derartig ausge-

dehnt, daß eine Beschränkung notwendig wurde. So bestimmt die Schulordnung des Gymnasiums zu Nordhausen von 1583: „Ob man den Praeceptoribus gerne gönnet, daß sie bisweilen Ruhe haben und remissiones, muß doch solches auch seine Maße haben, damit die Knaben nicht verwöhnet oder zu sehr versäumet werden. Demnach sollen alle andere Ferien, die ihnen die Collegae gemacht, gänzlichen abgeschnitten sein, ohne allein folgende: 1. Alle Sonn- und Freiabende Nachmittag; 2. Alle Mittwochen Nachmittag; 3. Alle Jahr den Tag, wann sie Gregorium celebriren, ohne daß sie Vormittag zur Kirche kommen sollen; 4. Alle Jahrmarkt 4 Tage; 5. In den Caniculatibus oder Erntezeit alle Tage von 2—3; 6. Im Sommer 3 Tage, an welchen die Schüler pflegen ins Grüne mit den Praeceptoribus und in die Maien zu gehen; 7. Fastnachten 3 Tage, nicht um Fastnacht willen, sondern wegen der Comoedien, die man jährlich soll unter den Knaben anrichten und auf diese Zeit öffentlich spielen." — Das Gymnasium zu Wesel hatte 1582 Ostern und Michaelis je 6 Wochen Ferien, 1762 hatte es neben den freien Mittwoch- und Sonnabendnachmittagen noch 4 Wochen vom ersten Montag nach dem 15. April und 4 Wochen nach den abgehaltenen Examinibus, abgesehen von den durch die Feste gebotenen freien Zeiten. Nach der ältesten Schulordnung des Gymnasiums vom grauen Kloster zu Berlin 1574 wurden die Schulferien im Anschluß an die Jahrmärkte gegeben. Eine Schulordnung von Frankfurt a. M. (1579) überläßt dem Ermessen des Rektors die Festsetzung der Ferien. Dieselben wurden auf die Hundstage beschränkt; am Schlusse des Semesters gab es keine Ferien.

Nach und nach wurden aber die Ferien beschränkt. Die Schulordnung der Stadt Baden aus der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts ordnet die Ferien folgendermaßen an: „1. Am Dienstag und Donnerstag haben die Kinder nachmittags frei. Der Schulmeister kann, wenn sie sich besonders gut halten, ihnen hin und wieder auch noch obendrein einen Tag Urlaub geben. 2. Ferientage sind ferner von alters her: Der letzte Donnerstag, Montag und Dienstag in der Fastnachtszeit; vom Aschermittwoch bis zum Samstag der Karwoche; Allerseelentag; die Tage, während welcher zu Baden der Jahrmarkt abgehalten wird. 3. Im Herbst fällt die Schule aus von Matthäi bis Lucae (21. Sept.—18. Okt.)." Betragen sich die Kinder während dieser Zeit nicht ordentlich, „so soll ihnen die Vakanz aufgehoben sein und sie sollen wiederum in die Schule berufen werden für 1, 2 oder 3 Tage, auf daß sie hiermit in den Schranken der Bescheidenheit verbleiben und diese Vakanz, so ihnen und zuvorderst den Herren Schulmeistern zu einer Aufmunterung gegeben wird, nicht verderblich sei." Eine Schulordnung der Stadt Rheinfelden von 1680 setzt 14 Tage Ferien fest, und zwar liegen dieselben im Herbst; außerdem sind während jeder Schulwoche 2 Nachmittage frei. Wie diese Schulordnung weiter angiebt, ist eine längere Dauer der Ferien für die Schüler nicht nötig, „weilen die Vakanztag der Jugend mehr schädlich als profitierlich seien."

Im nächsten Jahrhundert treten die wirtschaftlichen Gründe bei der Festsetzung der Ferien mehr in den Vordergrund. Eine Schulordnung aus Rheinfelden von 1787 bestimmt folgendes: „Außer nachstehend verordneter Urlaubszeit soll kein Urlaub, unter welchem Vorwand es sein möchte, gestattet werden. Der festgesetzte Urlaub aber soll erteilt werden: 1. eine Woche nach dem Frühlingsexamen; 2. eine Woche während dem Heuet; 3. eine Woche in der Ernte; 4. ein Tag an dem Bachfischet; 5. 3 Tage an der Dragonermusterung; 6. 2 Tage an der Infanteriemusterung; 7. ein Tag an der Vor- und Schießmusterung; 8. alle Markt-, Fest- und Feiertage; 9. 14 Tage im Herbste; 10. an dem Ostermontag und dem Tag nach dem Neujahr am Nachmittag."

In unserem Jahrhundert hat sich die Ferienfrage in der Richtung weiter entwickelt, daß bei der Anordnung der Freizeiten mehr und mehr einheitliche Gesichtspunkte maßgebend geworden sind. Während die kirchlichen Gründe in gleicher Weise wie in früheren Zeiten berücksichtigt werden, dasselbe zum größten Teile auch von den wirtschaftlichen Erwägungen gilt, treten die hygienischen Momente mehr in den Vordergrund, wobei gleichzeitig die klimatischen Verhältnisse sorgsame Beachtung finden. 1850 wurde in Preußen die Gesamtdauer der Ferien auf 10—10½ Wochen festgesetzt. In Berlin wurden 1858 die Sommerferien auf 4 Wochen, 1882 für die höheren Lehranstalten auf 5 Wochen ausgedehnt; ebenso ist Lage und Dauer dieser Ferien in den übrigen Landesteilen entsprechend den eigenartigen Verhältnissen geordnet. Aus diesem Grunde ist auch die Lage der Erholungsferien in Deutschland eine so verschiedene, daß es im Sommer nicht eine einzige Woche giebt, in welcher alle Schulen diese Ferien haben.

Bisher ist in der Ferienfrage eine Einigung der verschiedenartigsten Wünsche nicht erzielt, wird auch wohl sobald nicht erreicht werden.

Litteratur: Axel Keys Schulhygienische Untersuchungen. In deutscher Bearbeitung von Burgerstein. 1888. — Key, Die Pubertätsentwickelung und das Verhältnis derselben zu den Krankheitserscheinungen der Schuljugend. 1890. — Janke, Die Ferien und die körperliche Entwickelung des Kindes. Pädag. Ztg. 1891. — Kumm, Zur Lage der Ferien in Deutschland. Pädag. Ztg. 1891. — Lortzing-Perlewitz, Denkschrift über die Ordnung der Ferien an den höheren Lehranstalten. 1892. — Schwalbe, Zur Ferienfrage. Centralblatt für die Interessen des Realschulwesens. 1893. — Burgerstein-Netolitzky, Handbuch der Schulhygiene. 1895.

Berlin. O. Janke.

Ferienkolonieen (Sommerpflege, Ferienversorgung) armer kränklicher Schulkinder

1. Arten. 2. Entstehung und Organisation a) der Kinderheilstätten in den Sool- und Seebädern, b) der eigentlichen Ferienkolonieen, c) der Halb- oder Stadtkolonieen, Milchstationen. 3. Statistisches. 4. Erfolge.

1. Arten. Hinsichtlich der Art und Weise der Ferienversorgung armer kränklicher Schulkinder haben sich durch die Praxis drei Kategorieen herausgebildet. Solche Kinder, bei denen bestimmte Formen der Krankheit (bes. Skrofulose) schon so weit vorgeschritten sind, daß eine ärztliche Behandlung und Pflege angezeigt erscheint, bringt man in Kinderheilstätten der Sool- oder Seebäder unter. Minder kränkliche Kinder, welche teils durch schlechte, ungenügende Ernährung, mangelhafte Wohnungsverhältnisse, teils durch schwere Krankheiten so geschwächt sind, daß ein vollständiges Herausreißen aus diesen Lebensverhältnissen auf einige Zeit ihnen von größtem Nutzen sein, besonders ihre Widerstandsfähigkeit erhöhen kann, bilden das Material für die eigentlichen Ferienkolonieen. Solche Kinder, bei denen jene Zustände sich noch in den Anfangsstadien befinden, denen aber durch eine Milchkur von einigen Wochen, durch tägliches Hinausführen in frische Luft, Spielen, Baden ꝛc. noch wesentlich geholfen werden kann, werden in sog. Halb- oder Stadtkolonieen, Milchstationen während der Sommer- und Herbstferien verpflegt.

2. Entstehung, Organisation. a) Für Kinder, für welche eine ärztliche Behandlung und Pflege in **Kinderheilstätten der Sool- oder Seebäder** angezeigt erscheint, sind nach und nach über Deutschland eine Reihe von Kinderheilstätten errichtet, deren stete Vermehrung Zeugnis ablegt für das dringende Bedürfnis. Das Verdienst, die erste Kinderheilstätte in Deutschland begründet zu haben, gebührt dem praktischen Arzt Dr. A. H. Werner in Ludwigsburg, einem Manne, der mit unermüdlicher Thätigkeit sich als Lebensaufgabe die Linderung des Elends armer kranker Kinder gestellt hatte. Nachdem er lange Jahre im kleinen gewirkt, gelang es ihm endlich 1861 im Soolbade Jagstfelde (Württemberg) ein eigenes Haus zu erbauen, das, nach und nach erweitert, bis zum Schlusse des Jahres 1893: 8399 kranke Kinder in Pflege gehabt hat. Die zweitälteste Kinderheilanstalt in Soolbädern Deutschlands finden wir im Norden unseres Vaterlandes, in Rothenfelde bei Osnabrück. Diese wurde im Jahre 1866 klein und bescheiden in gemieteten Räumen begründet. Ein 1873 zusammengetretenes Komitee erließ einen Aufruf, in dem es nicht nur die Unterstützung der neuen Kinderheilstätten in R. erbat, sondern auch für die Idee Freunde warb und zur Nachfolge aufforderte. An vielen Orten bildeten sich Vereine, und es wurden nach und nach 27 Kinderheilstätten in Soolbädern gegründet, z. B. in Colberg, Elmen, Frankenhausen, Harzburg, Kreuznach, Oeynhausen, Nauheim, Sooden, Sulza, Salzdetfurth, Kösen, Kissingen.

Die Errichtung von Kinderheilstätten an den deutschen Seeküsten datiert aus etwas späterer Zeit, weil man für skrofulöse Kinder zunächst den Soolbädern größere Heilkraft zuschrieb. Die ersten Anfänge wurden 1876 in Norderney gemacht. Dem verstorbenen Geheimrat Benecke zu Marburg gebührt das Verdienst, die Aufmerksamkeit auf die außerordentlich günstige Heilwirkung des Aufenthaltes auf den Nordseeinseln für alle Formen skrofulöser Leiden, manche Formen beginnender Lungenschwindsucht und Störungen des Nervensystems gelenkt zu haben. Seinen Bemühungen gelang es, weitere Kreise für die Anlage von Kinderheilstätten an der See zu interessieren, sowie die Gründung des „Vereins für Kinderheilstätten an den deutschen Seeküsten“ (1881), dessen Protektorat Kronprinz und Kronprinzessin von Preußen übernahmen. Unter ihrer Ägide wurde rastlos gearbeitet, und es entstanden in kurzer Zeit Seehospize an den deutschen Seeküsten: Norderney, Heringsdorf, Gr.-Müritz, Wyck, Zoppot, Travemünde, Westerland-Sylt, Colberger Deep u. a.

Kinderheilstätten für Sool- und Seebäder besitzen wir in Deutschland ungefähr 40; es sind bereits in ihnen 74705 Kinder kurgemäß behandelt worden. Die Gelder für die zum Teil großartigen Baulichkeiten sind als freie Liebesgaben gesammelt, die laufenden Ausgaben werden, neben der Gewährung vieler Freistellen durch Pflegegelder bestritten, welche für Kinder unbemittelter Eltern möglichst niedrig bemessen sind. Diese Pflegegelder werden wiederum aufgebracht von Vereinen, Korporationen, Kommunen, kurz von allen denen, welche ein Interesse an der Unterbringung kranker Kinder haben. Alle diese Anstalten stehen unter der speziellen Leitung namhafter Ärzte in Verbindung mit einem dirigierenden Vorstand; hier ist Hauptzweck die Bekämpfung der Krankheit, darauf hat sich die Lebensweise, Behandlung und Beköstigung in erster Linie zu beziehen. Die körperliche Pflege der Kinder liegt meist in den Händen von Diakonissinnen oder Schwestern, denen das nötige Personal für Haushaltung, oft auch noch eine erziehliche Leistung, die die Kinder angemessen zu beschäftigen weiß, zur Seite steht. Wir finden Turn- und Spielsäle, Spielplätze im Freien, Beschäftigungsmittel für jedes Alter, weil man davon ausgeht, daß über der körperlichen Pflege die erziehliche Seite nicht unbeachtet bleiben darf. Es versteht sich von selbst, daß beim Bau und der Einrichtung solcher Anstalten alle hygienischen Erfahrungen nutzbar gemacht werden, luftige Schlafräume, vortreffliche Badeeinrichtungen, Isolierzimmer für besondere Krankheitsfälle, alles ist bis aufs kleinste vorgesehen. Die bei weitem bedeutendste und großartigste dieser Anstalten ist die auf Norderney, die ebenso wie Wyck auf Föhr mit Erfolg Winterkuren verschiedene Arten von Leiden durchführt. Die Verpflegung geschieht in rationeller Weise, meist unter Zugrundelegung der vom Geh. Rat Benecke für die Nordsee-Hospize entworfenen Diättabelle (Vergl. Entstehung und Entwickelung der Ferienkolonieen in Deutschland, 1893 S. 12 ff.)

b) Im Gegensatz zu diesen Kinderheilstätten soll in den eigentlichen **Ferienkolonieen** das Gesamtbefinden eines in seiner Entwickelung zurückgebliebenen, oder durch überstandene Krankheit geschwächten Kindes gehoben werden. Es sollen — vorzugsweise während der Ferien — die Kinder aus enger, dumpfer Wohnung hinaus gebracht werden in reine Luft, am liebsten Berg-, Wald- oder Seeluft, bei einfacher, guter Ernährung und zweckentsprechender Bewegung im Freien. Der Gedanke der Ferienkolonieen gehört der Neuzeit an. Die erste Anregung zur Einrichtung derselben ging — vor nunmehr fast 20 Jahren — von dem schweizer Pfarrer Walter Bion aus, welcher, aus Trogen im Kanton Appenzell nach Zürich versetzt, von dem welken, kränklichen Aussehen vieler Schulkinder betroffen, zu dem Versuche veranlaßt wurde, ihnen zu helfen. Nachdem er die erforderlichen Mittel aufgebracht, führt er i. J. 1876 68 arme Züricher Schulkinder (unter Leitung von 5 Lehrern und einigen Lehrerinnen) während der Sommerferien aus ihren ärmlichen, ungesunden Wohnungen hinaus in die herrliche Wald- und Bergesluft des Appenzeller Landes, wo sie sich bei gesunder Wohnung in den wenigen Wochen schnell erholten und kräftig aufblühten. Die Mitteilungen über den gedeihlichen Fortgang der Sache veranlaßten den Geh. Sanitätsrat Dr. Varrentrapp zu Frankfurt a. M., sich an Ort und Stelle von den Erfolgen zu überzeugen; der Eindruck, welchen er gewann, bestimmte ihn zur Nachfolge und zur Agitation für die Errichtung von Ferienkolonieen in Deutschland. Bereits im Jahre 1878 trat zu Frankfurt a. M. ein Komitee für Ferienkolonieen armer kränklicher Schulkinder in Wirksamkeit, und aus der Zahl von 173 angemeldeten Knaben wurden unter ärztlichem Beirat die 97 kränklichsten oder schwächlichsten Knaben (meist im Alter von 9—14 Jahren stehend) ausgewählt, in 8 Gruppen geteilt und unter Aufsicht je eines Lehrers in den Vogelsberg und Odenwald geschickt. Das ganze Unternehmen, das einen Aufwand von 5373,30 M erforderte, also 26,57 M pro Kind, hatte einen sehr günstigen Verlauf. Das Aussehen aller Kinder war bei ihrer Rückkehr frischer als zur Zeit des Abmarsches, an Körpergewicht hatten die meisten (87) bedeutend zugenommen. Im folgenden Jahre konnte man 85 Knaben und 48 Mädchen aussenden. Die Kosten beliefen sich auf 7478,50 M, also auf 56,23 M für das Kind. Die Erfolge waren ebenso günstig wie im vorhergehenden Jahre. 1876 folgten Dresden (36 Knaben, 30 Mädchen in 6 Kolonieen), Stuttgart (55 Kinder), Wien (20 Kinder), i. J. 1880 Berlin, Halle a. S., Leipzig, Bremen, Köln, Magdeburg, Breslau mit der Einrichtung von Ferienkolonieen, 1881 haben wir bereits 30 Städte, welche zusammen 3070 Kinder aussandten. — Wie aber stets, wenn eine Idee reif ist, ihre

15*

Ausführung an mehreren Stellen zugleich in die Erscheinung tritt, so ging es auch mit der Sommerpflege armer kränklicher Kinder. In demselben Jahre, als W. Bion die Arbeit begann, sandte der wohlthätige Schulverein zu Hamburg unter Pastor Schoosts Leitung 7 arme Kinder zur Erholung und Stärkung aufs Land. Die Kinder wurden in Bauernfamilien untergebracht; der Erfolg für ihre Gesundheit war sehr günstig. Der Hamburger Verein ist dieser Familienpflege bis heute treu geblieben, er versorgt jetzt alljährlich mehr als 1000 Kinder in dieser Weise (Vergl. Deutsche Blätter f. erz. Unterr. 1881, Nr. 18—20).

Die Ferienversorgung armer Kinder wurde bald als ein wichtiges Glied in der Kette gemeinnütziger Arbeiten erkannt, und eine Reihe volksfreundlicher Männer und Frauen Deutschlands traten zum erstenmale im November 1881 auf Anregung und unter Beteiligung der Kaiserin Friedrich (damaligen Kronprinzessin) in Berlin zusammen, um Mittel und Wege zur Ausgestaltung dieser Unternehmung nach hygienischer wie erzieherischer Seite zu beraten; den Vorsitz führte der Staatsminister Dr. Falk. Auch der Begründer der Ferienkolonieen, Pfarrer Bion, hatte die weite Reise nicht gescheut, um an den Verhandlungen teilzunehmen. Ein lebhafter Meinungsaustausch fand statt über die verschiedenen einzuschlagenden Wege, namentlich über die beiden Systeme, die Kinder in Familien auf dem Lande unterzubringen und eine Beaufsichtigung der Kinder durch den Lehrer des Ortes herbeizuführen oder sie in geschlossenen Kolonieen zu 12—25 unter Führung von Lehrern, Lehrerinnen oder sonst geeigneten Leitern in vorhandenen Häusern einzuquartieren. Nachdem das Für und Wider aus der verschiedenen Praxis herauserörtert war, erkannte man allseitig die Berechtigung des vom Staatsminister v. Falk aufgestellten Satzes an, der dahin lautet: „Eines schickt sich nicht für alle;“ die Verhältnisse in ihrer Verschiedenheit bedürfen einer Verschiedenheit der Behandlung; es ist möglich, auf Grund beider Systeme zu helfen; mit einem Worte: „es kommt nicht auf das System an, sondern auf die Handhabung.“ In diesem Sinne ist überall weiter gearbeitet, weiter ausgebaut worden, noch heute gehen beide Systeme neben einander her, wenn auch heute das der geschlossenen Kolonieen um mehr als die Hälfte überwiegt. Im Jahre 1885 fand in Bremen eine zweite Konferenz statt, welche zu der Einrichtung einer „Centralstelle der Vereinigungen für Sommerpflege“ führte, an deren Spitze seit jener Zeit der „Berliner Verein für häusliche Gesundheitspflege“ steht (Vorf. Dr. G. von Bunsen, Berlin, Steinmetzstr. 16). Alljährlich erstattet die Centralstelle Bericht über die Ergebnisse der Sommerpflege des letzten Jahres.

Je mehr sich diese Ferienkolonieen verbreiteten, je mehr das Interesse hervorragender Männer und Frauen sich denselben zuwandte, desto ernster wird an dem inneren Ausbau derselben gearbeitet. Nicht die Förderung der Gesundheit ist der alleinige Zweck, welcher dabei ins Auge gefaßt wird, nein, überall sehen wir die ethische Mission, welche die Ferienkolonieen zu erfüllen haben, mit in den Vordergrund gestellt.

Bei der Auswahl der Kinder wird mit geringen Abweichungen das schulpflichtige Alter von 7—14 Jahren berücksichtigt. Die Anmeldungen geschehen zum großen Teil durch die Lehrer, können aber auch direkt durch die Eltern bei den betreffenden Vereinen gemacht werden. Nachdem durch Mitglieder die Würdigkeit und Bedürftigkeit festgestellt ist, wird das Kind ärztlicherseits untersucht. (In Berlin besorgten i. J. 1893 dieses Geschäft 161 Ärzte.) Ziemlich überall sind die Komitees bei Aufstellung der Grundsätze für die Auswahl der in Ferienkolonieen zu sendenden Kinder dahin übereingekommen: an akuten Krankheiten, offenen Drüsengeschwüren, Ohrenfluß, bedenklichen Augenentzündungen leidende, ungenügend bewegungsfähige, mit Krämpfen, Veitstanz, ansteckenden oder auffallenden Ausschlägen behaftete Kinder von geschlossenen Ferienkolonieen auszuschließen und diese entweder den Kinderheilstätten oder Kinderkrankenhäusern zu überweisen. Dagegen werden skrofulöse, blutarme, an den Folgen schlechter und ungenügender Ernährung, auch Krankheiten der Atmungsorgane leidende, und die große Zahl schwächlicher, in der körperlichen Entwickelung zurückgebliebener oder rekonvalescenter Kinder aufgenommen. — Auf Grund der ärztlichen Atteste, denen das Gutachten des Recherchenten über Würdigkeit und Bedürftigkeit zur Seite steht, wird die Auswahl und Sonderung der Kinder getroffen. Zumeist werden die Kinder durch die Atteste in drei Abteilungen klassifiziert: in solche, welche unbedingt zu berücksichtigen, solche, welche eventuell mitzunehmen und solche, welche abzuweisen sind. Gleichzeitig bestimmt der Arzt, welche Art von Pflege und Aufenthalt für das Kind am vorteilhaftesten sein wird. Nach dieser

Gliederung trifft das Central-Komitee je nach den vorhandenen Geldmitteln die definitive Auswahl und bestimmt zugleich den Ort, wohin das Kind gehen soll.

Die Ausrüstung des Kindes selbst wird in erster Linie von den Eltern verlangt, vorgeschrieben wird überall ein doppelter Anzug, zwei Paar derbe Schuhe, drei bis vier Paar Strümpfe, Hemden, Taschentücher, Kopfbedeckung. Nur im Falle großer Bedürftigkeit treten die Vereine helfend ein, weil man es vermeiden will, daß die Eltern sich mit Rücksicht auf die geschenkte Bekleidung zu den Ferienkolonieen melden. Größte Sauberkeit wird den Eltern zur Pflicht gemacht; an einzelnen Orten, wie Berlin und Düsseldorf, läßt man sie einen Revers unterschreiben, wonach im Fall der Unsauberkeit die Kinder auf Kosten der Eltern zurückgesandt werden können. Die Fürsorge für die ganze übrige Ausrüstung der Kinder übernehmen die Vereine. Die Kinder finden an dem Ort ihrer Bestimmung alles bis aufs kleinste geordnet vor. So wird beispielsweise von Berlin aus für jedes Kind einer Gruppen-Kolonie hingesandt: Betten, Bettwäsche, Hand- und Badetücher, Badeanzüge, Kämme, Seife, Waschlappen, Stiefelbürsten, Waschgeschirr, verschiedene Spiele und Bücher. — Die größte Sorgfalt und Überlegung erfordert die Auswahl der Orte, welche zur Unterbringung der Kinder geeignet sind. Je nach der Lage der Städte, von welchen die Kinder ausgesandt werden, sucht man dieselben einzurichten in Dörfern, auf dem Lande, im Gebirge, in der Nähe der See, bei Soolquellen, am oder im Walde, kurz, wo nur reine, frische Luft zu atmen, gesunde Quartiere und gute Nahrung, vor allem Milch und Fleisch zu haben sind. Zunächst hat sich die Wahl der Orte nach dem von den Ärzten für wünschenswert gehaltenen Aufenthaltsorte des Kindes zu richten, darnach gliedern sich die Gruppen in solche, welche Sool- oder Seebäder gebrauchen sollen, solche, welche Wald- oder Tannenluft einatmen sollen, und diejenigen, für welche ein einfacher Landaufenthalt genügt. Man vermeidet ganz abseits von der Straße gelegene Orte, weil an diesen die Herbeischaffung der Nahrungsmittel Schwierigkeiten verursacht; man vermeidet aber auch die große Touristenstraße, weil diese Kolonieen ganz besonders den Charakter der Einfachheit bewahren müssen. Durch das Entgegenkommen der Eisenbahn-Verwaltungen Deutschlands ist der Fahrpreis ein so niedriger, daß man die Kolonieorte nicht zu nahe bei den Städten, von welchen die Kinder ausgesandt werden, zu wählen braucht. Dies hat den doppelten Vorteil, einenteils daß die Kinder wirklich neue Eindrücke empfangen, anderenteils aber ist — und dies ist das Maßgebende — je größer die Luftveränderung, desto größer der Vorteil. Dem kindlichen Organismus ist eine möglichst bedeutende Luftveränderung wohlthätig, so daß die Kinder aus trockener, sandiger Gegend gern feuchte Wald- und Seeluft, die Kinder aus feuchter Gegend sonnige Gebirgsluft einatmen sollen. Besonderer Wert muß auf gutes Trinkwasser, luftige Schlafräume, Badegelegenheit und gute Spielplätze gelegt werden.

Mit Recht werden von allen Vereinen die erziehlichen Resultate, welche man in den Kolonieen erreicht, sehr hochgeschätzt. Losgelöst von so vielem, was das Kindesgemüt bewußt oder unbewußt bedrückt hat, umgeben von Liebe und Fürsorge, ist die Seele des Kindes besonders empfänglich für neue Eindrücke. Liebe weckt Liebe, so daß, wenn diese frohen Eindrücke mit der Erinnerung an eine glückliche Zeit verknüpft sind, sie sicher mit besonderer Stärke fürs ganze Leben haften bleiben. In die Hand der Leiter einer solchen Kolonie ist eine große Verantwortung gelegt, deren man sich überall voll bewußt ist. In den meisten Fällen wählt man Lehrer oder Lehrerinnen, indes ist es nicht ausgeschlossen, auch anders vorgebildete Persönlichkeiten mit der Führung zu betrauen, falls man sie für besonders geeignet hält. — Großes Gewicht wird bei diesen sog. geschlossenen Kolonieen auf die Beschäftigung der Kinder gelegt. Die Pflege des Körpers steht in erster Linie, darauf richten sich alle Vorschriften in Bezug auf tägliche Spaziergänge, Spiele im Freien, Bäder, kalte Abreibungen, Abwaschungen u. s. w. Aber auch diesem sucht man einen höheren Gesichtspunkt unterzulegen, indem man versucht, solche täglichen Obliegenheiten, die den Kindern oft unbekannt sind, zur freudigen Gewohnheit zu machen. Alles Schulmeisterliche will man fern halten und trotzdem auf das Kind in der Weise einwirken, daß sein Gesichtskreis erweitert wird. Geschickte Führer verstehen es vorzüglich, Spaziergänge und Spiele nutzbar zu machen, gemeinsame Gesangsübungen erhöhen das Gefühl der Freude und Zusammengehörigkeit unter einander; nur zu gern lauschen die Kinder, im Freien lagernd, den Erzählungen ihrer Führer, namentlich wenn diese anknüpfen

an die Stätten, wo sie verweilen, sei es in Sagen oder geschichtlichen Erinnerungen. Wie oft finden die Kinder hier die erste Einführung in die Natur, in ihr Werden und Leben; ist in den großen Städten doch nur zu oft den Kleinen diese Welt der Freude verschlossen. — Wenn von den Anhängern der geschlossenen Kolonieen diese Seite der gemeinsamen Freude hervorgehoben wird, so betonen die Anhänger der Familienpflege, daß es der Entwickelung eines Kindes förderlich sei, in eine geordnete Familie einzutreten, an deren Sorgen, Freuden und Hoffnungen es teilnimmt, der beständigen Autorität eines Lehrers entrückt. Da, wo in einer Familie, die sich dazu versteht, ein Kind aufzunehmen, alle Bedingungen eines glücklichen häuslichen Lebens vorhanden sind, trifft dies gewiß zu, nur sind solche Familien in großen Zahlen schwer zu finden, daher werden je nach Umständen beide Systeme neben einander hergehen.

In Bezug auf die Verpflegung hat sich nach und nach eine gewisse Einheitlichkeit in den Ansprüchen herausgebildet, während die dafür aufzuwendenden Kosten variieren, je nach der Gegend und dem Ort der Einrichtung der Kolonieen. Auch für die Ferienkolonieen bietet die oben angegebene Diättabelle von Geh. Rat Benecke einen Anhalt, der fast überall in den Anforderungen zu Grunde gelegt wird.

Für ein Ferienkolonieenkind wird im allgemeinen als Regel aufgestellt pro Tag 1 Liter frische Kuhmilch, $^1/_2$ kg Brot, $^1/_8$ kg gutes Fleisch, 30 Gramm Butter, nach Gefallen Gemüse, Kartoffeln; Abends eine nahrhafte Suppe oder etwas Belag zum Brot. Bei allen Vereinen wird sowohl mit den Wirten wie mit den Familien für Einzelpflege eine darauf bezügliche feste Abmachung getroffen.

Sympathisch berührt in allen Berichten die Teilnahme der Ortsbewohner für die zu ihnen gesandten Kinder. Angesehene Einwohner verbinden sich zu kleinen Komitees, sie übernehmen die Oberaufsicht, vermitteln für Führer und Kinder die Vorzüge und Schönheiten der Gegend, kleine Feste werden veranstaltet, bei denen sich herzliche, oft andauernde Beziehungen herausstellen zwischen den Stadt- und Landkindern. Rühmend wird überall der uneigennützigen Thätigkeit der Ärzte an den betreffenden Orten gedacht, sie untersuchen die Kinder bei der Ankunft und Rückkehr, gehen dem Führer mit Rat und That zur Hand. Daher mag es wohl kommen, daß überall der Gesundheitszustand gerühmt wird, daß ansteckende Krankheiten, die zur Auflösung einer Kolonie führten, zu seltenen Ausnahmen gehören. Diese Wechselwirkung zwischen Stadt und Land wird als kein geringer Vorzug der Ferienkolonieen angesehen.

Die Abhängigkeit von den Wirten, die Schwierigkeit, immer die geeigneten Räumlichkeiten zu finden, legt vielen Vereinen den Gedanken der Beschaffung eigener Häuser nahe. Die Vorteile liegen auf der Hand: man kann bessere sanitäre Einrichtungen treffen, hat Selbstbeköstigung, die den Vorteil größerer Billigkeit für sich hat, und die Behaglichkeit eines für seine besonderen Zwecke geschaffenen Heims. Um aber solches Haus für das ganze Jahr nutzbar zu machen, wird dasselbe außerhalb der Ferienzeit von kränklichen Kindern benutzt werden müssen, also mehr dem Charakter eines Kinder-Krankenhauses entsprechen, als eines Heims für Ferienkolonieenkinder. Daher mag es wohl kommen, daß der Gedanke der Erbauung eigener Ferienkolonie-Häuser z. Z. noch so wenig Eingang findet. Ähnlich verhält es sich mit dem Bau von Baracken, die, nur für kurze Zeit errichtet, nach dem Gebrauch wieder abgebrochen werden. Für eine kürzere Dauer kostet die ganze Einrichtung doch noch zu viel.

c) Veranlassung zur Einrichtung von **Stadt- oder Halbkolonieen**, auch **Milchpflege** genannt, gab die Thatsache, daß immer eine ganze Menge schwächlicher Kinder aus diesen oder jenen Gründen von der eigentlichen Ferienkolonie ausgeschlossen werden mußten. Um nun auch diesen zu helfen, machte man den Versuch, sie einen Teil des Tages aus den engen Wohnungen und dumpfen Straßen hinaus in freie Luft zu führen, ihnen dort geregelte Bewegung zu verschaffen, gute Milch und einen entsprechenden Imbiß zu bieten und sie zu frohen Spielen zu ermuntern. An manchen Orten sind die Verpflegungsstationen in der Außenstadt oder in unmittelbarer Nähe der Stadt; bei günstiger Gelegenheit führt man die Kinder hinaus auf die Dörfer, in den Wald. Auch wird gute Badegelegenheit berücksichtigt. Die Zahl der Kinder, welche zu einer Abteilung vereinigt werden, kann hier größer sein als bei den Kolonieen, wo der Lehrer die Kinder Tag und Nacht zu beaufsichtigen hat, sie steigt bis zu 50 und 60 Kinder verschiedenen Alters. Eine Hauptaufgabe des Führers besteht in der richtigen Zeiteinteilung, die sich nach den örtlichen Verhältnissen und den Kräftezuständen der Kinder

verschiedenartig gestalten muß; man hat sie dabei vor zu großer Ermüdung zu hüten, namentlich wenn die Kinder auch noch zum Baden geführt werden. Die weiten Wege von und nach den Wohnungen bieten schon manche Schwierigkeit nach dieser Richtung. Es muß daher überall ein großer Saal oder eine Halle vorhanden sein, wo die Kinder bei schlechtem Wetter rasten können. Die Art der Beschäftigung richtet sich hier vorzugsweise auf Jugendspiele und Spaziergänge. Die Verpflegung besteht vorzugsweise in frischer, unverfälschter Milch und Butterbrot, die an vielen Orten ergänzt wird durch ein Abendbrot, bestehend aus einem Teller Suppe, auch wohl Brot und Fleisch. Die Kosten variieren natürlich sehr, mancherorten beschränken sie sich auf ein Minimum, weil Gutsbesitzer der Umgegend Milch gratis liefern, und von Bürgern Naturalgeschenke dafür eingehen. Aber selbst wenn alles bezahlt wird, betragen die Kosten kaum mehr als ein Drittel des Preises für ein Kind in Voll-Kolonieen, daher findet diese Art der Wohlthat viele Anhänger und Förderer. Auf der im Juni 1887 zu Frankfurt a. M. abgehaltenen dritten Konferenz der Vertreter von deutschen Vereinigungen für Sommerpflege einigte man sich in folgender Resolution: „Die Milchpflege hat sich als eine recht nutzbringende Form der Ferienpflege bewährt; sie vermag zwar die Gebirgs- und Landkolonieen, die Familienpflege, Soolbäder und Kinderheilstätten nicht zu ersetzen, empfiehlt sich aber für diejenigen Kinder, die, obwohl kränklich, doch keiner vollen Pflege bedürfen." Diese Ansicht ist noch heute die maßgebende geblieben für die meisten Vereine Deutschlands. Nach den vorliegenden Berichten sind seit dem Jahre 1881 bis Ende 1893 gegen 65000 Kinder auf diese Weise versorgt worden.

3. Statistisches. Die Statistik der Ferienkolonieen — soweit sie z. Z. vollständig ist — zeigt, in welch ungeahnter Weise sich diese Einrichtung verbreitet hat: während i. J. 1876 nur eine Stadt 7 Kinder aussenden konnte, stieg die Zahl der in den Ferienkolonieen Deutschlands in einer oder der anderen Weise verpflegten schwächlichen Kinder i. J. 1893 auf 28772, die sich auf 95 Städte (125 Vereine oder Körperschaften) verteilen; die Kosten betrugen 580465 M. Es wurden 1893 untergebracht:

in geschlossenen Ferienkolonieen	8613 K.
„ Familien	2565 „
in Stadtkolonieen	8112 K.
„ Kinderheilstätten	
a) der Soolbäder	7294 „
b) „ Seebäder	2188 „

Berlin hat z. B. in den Jahren 1880—93 19747 Kinder, 11669 in Vollkolonieen und 8078 in Halbkolonieen verpflegt und dafür eine Summe von 638603 M aufgewandt. Nicht nur in Deutschland — wo von 1876 bis 93 über 250000 Kinder Sommerpflege fanden — sondern auch in der Schweiz, in Österreich, Dänemark, Amerika ꝛc. hat die Idee der Ferienkolonieen für arme schwächliche Kinder eine Stätte gefunden. Die Schweiz hat z. B. in d. J. 1876—90 über 12000 Kindern die Wohlthat der Ferienverpflegung zuwenden können und dafür ½ Mill. Franken aufgewendet.*)

4. Erfolge. Um über die Erfolge der verschiedenen Pflegearten sich eine Übersicht zu bilden, werden vielfach aus den Schulen und von den Führern Berichte eingefordert über den Gesundheitszustand, das Betragen, den Fleiß und die geistige Regsamkeit der Kolonisten vor den Ferien, unmittelbar nach den Ferien und 3—4 Monate später. Es geht aus denselben hervor, daß man durchschnittlich eine gehobenere Lebensfreudigkeit, eine größere Arbeitslust bemerkt haben will bei allen Kindern, welche einen solchen Sommeraufenthalt genossen haben. Daß sich das Allgemeinbefinden solcher Kinder, die sonst nie herauskommen, deren Verpflegung zu hause eine mangelhafte ist, bedeutend hebt, auch für längere Zeit, unterliegt keinem Zweifel (s. z. B. den Berliner Bericht von 1892, S. 9). Verschiedener Ansicht ist man über den Wert der Wägungen und spirometrischen Messungen; manche bedeutenden Ärzte ziehen aus der Gewichtsvermehrung der Kinder keinen Schluß auf die Hebung des Gesundheitszustandes, andere dagegen wünschen alles mit Ziffern belegt zu sehen und glauben in diesen sichere Anhaltspunkte für eine Beurteilung des Erfolges zu finden. Auf den Konferenzen der Vereine in Berlin 1881, in Frankfurt a. M. 1887 fanden die Fragen der Wägungen und Messungen eingehende Besprechung seitens der Ärzte, deren größte Zahl für Beibehaltung der Wägungen

*) Die Ferienkolonieen in der Schweiz in den ersten 15 Jahren ihrer Entwickelung (1876—1880) v. H. Marthaler, Pfarrer in Biel [jetzt in Bern]. Separat-Abdr. aus dem 4. Heft der „Zeitschrift f. schweizerische Statistik." 29. Jahrg. (17 S.).

eintrat. Überall aber wünschte man eine fortgesetzte Beobachtung der Kinder auch im Winter, die jetzt fast überall stattfindet.

Alle in Deutschland, der Schweiz, Österreich von Ärzten und Pädagogen*) gemachten Erfahrungen stimmen in folgenden Punkten überein:

a) Die Ferienversorgung armer, kränklicher und erholungsbedürftiger Schulkinder übt einen entschieden wohlthätigen Einfluß auf das körperliche Befinden der Kinder aus. Dieselben werden dadurch sichtlich gestärkt und erfrischt. In manchen Fällen ist konstatiert, daß sie Leben und Gesundheit eines Kindes geradezu gerettet oder wieder hergestellt hat. In fast allen Fällen verleiht sie dem Kinde eine größere Widerstandskraft gegen gesundheitlich nachteilige häusliche Verhältnisse. Wiederholung derselben durch einige Jahre hindurch müßte allerdings einen weit größeren Erfolg erzielen, aber schon der einmalige mehrwöchentliche Aufenthalt auf dem Lande in gesunder Luft und bei guter Nahrung kann in den Jahren jugendlicher Entwickelung und nach überstandener Krankheit von entscheidender Wichtigkeit sein. Die Gewichtszunahme, das auffallend bessere und frischere Aussehen der Kinder, ihre nachherige zu Tage tretende größere geistige und physische Leistungsfähigkeit sprechen deutlich genug hierfür. Und das ist schon ein Erfolg, auch in erziehlicher Hinsicht. „Das Fundament aller Anlage — sagt Herbart — ist die körperliche Gesundheit. Kränkliche Naturen fühlen sich abhängig; robuste wagen es, zu wollen. Darum gehört zur Charakterbildung wesentlich die Sorge für die Gesundheit.“ **)

b) Die Ferienversorgung hat sich auch in intellektueller und moralischer Hinsicht als heilsam erwiesen. Der geistige Gesichtskreis der Kinder wird durch das Neue, das sie sehen und hören, erweitert; die Phantasie, das Gemütsleben, der Sinn fürs Ideale durch den Aufenthalt in Gottes schöner Natur, im Wald und auf den Bergen geweckt und gefördert. Es ist merkwürdig und rührend zu sehen, wie da oft in sich gekehrte und scheinbar für Höheres verschlossene Kindernaturen aus sich herausgehen und eine ungeahnte Tiefe des Gefühls kundgeben. — Die zugleich feste und freundliche Leitung und Aufsicht, unter der die Kinder Wochen hindurch sozusagen Tag und Nacht stehen, wirkt wohlthätig auf ihren Charakter ein. Sie gewöhnen sich an Gehorsam, Ordnung, Reinlichkeit, wozu sie oft zu Hause nicht in gehöriger Weise angehalten werden. Die Beispiele des Guten, Schönen und Anständigen, welche sie nicht nur in Lehrern und Lehrerinnen, sondern auch in einzelnen ihrer Jugendgenossen beständig vor sich sehen, spornen sie zur Nachahmung an. Das längere beständige Zusammenleben mit ihren Jugendgenossen übt einen erzieherischen Einfluß auf sie aus, lehrt sie Verträglichkeit, Dienstfertigkeit 2c. Es flicht die Erinnerung an gemeinsam genossene Freuden ein inniges und für das spätere Leben bedeutsames Band der Freundschaft um die jungen Herzen. Die Erkenntnis, daß es auf der Welt noch jemanden giebt, der sich ihrer liebend annimmt, weckt in den Kindern das Gefühl der Dankbarkeit und Zufriedenheit und hält von ihnen jenen Geist des Mißmuts und Grolles ferne, dessen Keime die großen sozialen Unterschiede so gerne schon in das jugendliche Gemüt pflanzen. Aus Dankbarkeit für die genossene und unmittelbar empfundene Wohlthat strengen sie sich nachher oft in der Schule mehr an und sind dazu, körperlich gestärkt, auch eher im stande, denn zuvor.

c) Die Befürchtung, als ob durch diese Ferienversorgung Begehrlichkeit und Genußsucht geweckt und vermehrt würden, hat sich als grundlos erwiesen. Da nur einem wirklichen und nachgewiesenen Bedürfnis Rechnung getragen wird, so bleibt für solches kein Anlaß übrig. Noch viel weniger, als ein erwachsener armer Kranker, dem für eine Zeit lang zur Stärkung bessere Nahrung verabreicht wird, nun meint, daß dies, auch wenn er wieder gesund geworden ist, so fortgehen müsse, macht ein Kind derartige Ansprüche — sondern es freut sich dankbar der ihm einmal geschenkten schönen Zeit der Erholung. „Eines bleibt“, heißt es im Berner Bericht — „und das ist die dankbare Erinnerung an die fröhlichen Ferientage.“ Dieser Gedanke findet in anderer Form in den meisten Berichten Ausdruck, während nirgends das von deutschen Theoretikern (z. B. von Dr. Ponfick-Frankfurt a. M., der die Ferienkolonieen als „sozialen Schaden“ verurteilt) aufgeworfene Bedenken zum Vorschein kommt, daß die veränderte Lebenshaltung auf die Entwickelung des Charakters nachteilig einwirken und nach der Rückkehr in die engen

*) Bericht über die Ferienkolonieen erholungsbedürftiger Schulkinder aus Zürich 1880, erstattet vom Pfarrer Bion in Zürich. — Vergl. Deutsche Blätter f. erz. Unt. 1882, Nr. 19 und 20.

**) Herbarts Allg. Päd. 3. Buch, 4. Kap. III.

Verhältnisse der elterlichen Häuslichkeit Unzufriedenheit hervorbringen könnte (Ergebnisse der Sommerpflege in Deutschland v. 1893, S. 15).

Die humanitären Bestrebungen der Ferienkolonieen haben die preuß. Minister v. Puttkammer und v. Goßler veranlaßt, dieselben der „Aufmerksamkeit und Förderung" der Königl. Regierungen zu empfehlen.*) Es heißt in einem Ministerialreskript vom Mai 1880: „Die seit einigen Jahren von verschiedenen größeren Städten aus eingerichteten Ferienkolonieen für arme kränkliche Schulkinder haben nicht allein rücksichtlich ihres nächsten Zweckes, der körperlichen Kräftigung dieser Kinder, sondern auch durch die erziehliche Einwirkung auf dieselben so segensreich gewirkt, daß eine weitere Ausbreitung dieser Einrichtungen dringend gewünscht werden muß." **) Auf manches, was die Ferienkolonieen wollen und anstreben, „hat die Pädagogik schon lange hingewiesen, nur daß sie statt der Ferienkolonieen mehrwöchentliche Schulreisen vorgeschlagen hat; aber niemand hat auf sie gehört, niemand, außer einigen Privatanstalten, ihre eindringlichen Weisungen befolgt. Da kommt ein einfacher schlichter Pfarrer aus dem Schweizerlande auf den Gedanken der Ferienkolonieen und eröffnet mit seinem warmen Herzen vielleicht den Weg dazu, daß wir endlich dahin kommen, unsern Schulkindern gerecht zu werden" (Barths Erziehungsschule II, 79).

Litteratur: Ergebnisse der Sommerpflege in Deutschland (Ferienkolonieen, Kinder-Heilstätten rc.), Berichte der Centralstelle, Berlin W. Steinmetz-Str. 16; erscheinen alljährlich, Preis: 0,75 M. Druck von H. S. Hermann, Berlin (Beuthstr. 8). — Entstehung und Entwickelung der Ferienkolonieen (Sommerpflege) in Deutschland bis zum Schlusse des Jahres 1891, zusammengest. i. Auftr. u. nach Berichten und statist. Erhebungen der Centralstelle f. Sommerpflege i. D. (Berlin, 1893). — Berichte über die Ferienkolonieen in Berlin 1880—93, in den Rechenschaftsberichten des Vereins für häusl. Gesundheitspflege, Berlin W, Steinmetzstr. 16. — Außerdem die Berichte von Frankfurt a. M., Zürich, Bern, Basel, Wien, Stuttgart, Dresden, Nürnberg, Bremen, Hamburg, Hannover, Halle a. S., Düsseldorf, Cassel, Königsberg i. P., Posen, Stettin, Breslau, Magdeburg, Barmen rc. — A. Simson, Ferienkolonieen f. arme kränkliche Schulkinder (Breslau). — W. Falkenheimer, In der Ferienkolonie (Leipzig). — J. Tews in „Deutsche Blätter" 1887, Nr. 25.

Halle a. S. H. Grosse.

*) Centralbl. 1880, 470; 1884, 440; 1887, 257.
**) Schneider u. v. Bremen, Volksschulwesen im preuß. Staate III, 529.

Fertigkeiten

1. Begriff der Fertigkeit. 2. Arten und erziehliche Bedeutung der Fertigkeiten. 3. Aneignung von Fertigkeiten in Haus, Schule sowie im praktischen Berufsleben und in der Vorbereitung auf dasselbe. 4. Gestaltung des Lehrplans namentlich in der Volksschule mit Rücksicht auf die pädagogische Bedeutung der Fertigkeiten.

1. Begriff. Unter Fertigkeit verstehen wir im allgemeinen die geschickte Handhabung und Ausführung von Bethätigungen, sowohl körperlicher z. B. mit Hilfe der Hand, als geistiger, mit Hilfe gewisser Kenntnisse und Einsichten zu leistender Arbeiten. Fertigkeit kann erwiesen werden im Handwerk, in Ausübung einer Kunst, in Lösung wissenschaftlicher Aufgaben, in landwirtschaftlichen Beschäftigungen u. s. w. Wir können reden von einem fertigen Rechner, von fertigem Sprechen einer fremden Sprache, von fertigem Spielen eines musikalischen Instruments u. s. w.

2. Arten und erziehliche Bedeutung. Dem Gesagten zufolge giebt es so viele Arten von Fertigkeiten, als sich verschiedene von Menschen auszuführende Bethätigungen denken lassen. Jedenfalls soll es in jedem Unterricht, bei jeglicher Unterweisung und Anleitung auch zu einer Fertigkeit im betreffenden Gegenstande gebracht werden, also zur Fertigkeit im Lesen, Schreiben, Sprechen, Rechnen, Zeichnen, in Gymnastik, im Gesang u. s. w. Indessen reden wir von Fertigkeiten noch speziell im Gebiete eigentlicher Handarbeiten sowie verschiedener künstlerischer Leistungen. Und gerade deren erziehliche Bedeutung ist wohl im Verhältnis zu der Wertschätzung z. B. von Kenntnissen und deren Anwendung in Lösung z. B. mathematischer wie sprachlicher Aufgaben im allgemeinen noch viel zu wenig erkannt und berücksichtigt worden. Wir dürfen das aus unseren Lehrplänen der verschiedensten Schulen abnehmen, auf denen die entschieden überwiegende Unterrichtszeit — zugleich mit den stillschweigend hinzuzunehmenden Ansprüchen an Übungen in häuslichen Arbeiten — den wissenschaftlichen oder den auf Wissen ausgehenden Lehrfächern zugewiesen erscheint. Besonders für den Unterricht der Knaben treten daher die Fertigkeiten in dem engeren Sinn des Wortes ungemein zurück; eine höchst beschränkte Zahl von Lektionen war z. B. dem Zeichnen, Singen, Turnen gewidmet; im Malen, Modellieren und in eigentlicher sog. Handfertigkeit gab es vielfach bis heute gar keinen Schulunterricht. Solchem Mangel abzuhelfen,

hat sich die immer weiter gehende Propaganda für Handfertigkeitsunterricht in Knabenschulen gebildet. Wir müssen es uns zu gunsten des Artikels „Handfertigkeitsunterricht" leider versagen, die volle Berechtigung desselben eingehender darzulegen. Indessen dürfen wir die erziehliche Bedeutung der Erlernung von Fertigkeiten wenigstens nach gewissen Hauptseiten hier hervorheben. Wir legen dabei besonderes Gewicht auf gewisse Kunstfertigkeiten, wie im Zeichnen, Malen, Modellieren sowie auf alle jene Handgeschicklichkeiten, welche den Knaben und künftigen Erwachsenen zu einem anstelligen und zu einem Menschen machen, der sich selbst die verschiedensten Bedürfnisse zu befriedigen, seine Hand geschickt zu gebrauchen, seine Mußestunden in mannigfacher Weise nicht allein mit Lektüre, überhaupt mit Büchern, sondern auch mit Ausübung der genannten Kunstfertigkeiten und Handarbeiten nützlich auszufüllen, damit aber zugleich sich und anderen gesellige Freuden zu bereiten — und was aus dem allen als höchst beachtenswerte Frucht erwächst — wesentliche Förderungsmittel zu sittlicher Tüchtigkeit und Brauchbarkeit im Leben zu sichern vermag. Beim Hinblick auf so viele, im bürgerlichen Leben Schiffbruch leidende, nicht nur unwissende, sondern auch in praktischen Arbeiten völlig unfertige, zu nichts Rechtem zu brauchende, daher aber auf unehrliche Gewerbe, auf Betrug und Diebstahl geratende Menschen sollten wir doch nach den letzten Gründen solcher Erscheinung forschen. Und da müßte sich, wenn auch nicht als alleinige, so doch als eine Hauptursache eben die grobe Vernachlässigung der Unterweisung in Fertigkeiten herausstellen. Bei aller Achtung vor Kenntnissen, bei voller Anerkennung eines wertvollen, im Leben brauchbaren, den Lernenden an Geist und Gemüt wahrhaft fördernden Wissens müssen wir eingestehen, daß bloßes Wissen, namentlich aber oberflächliche, vielleicht ganz nutzlose, unverbunden bleibende, zu keiner eigentlichen Erkenntnis führende Kenntnisse nicht entfernt als eine den aus der Schule Entlassenen und nun ins Leben Hinausgehenden wirklich wertvolle Mitgift zu betrachten sei. Findet die nach Seiten des Wissens vielleicht höchst mangelhafte Schulbildung nun nicht wenigstens eine entsprechende Ergänzung an einer Summe von nützlichen Fertigkeiten und Geschicklichkeiten, so stellt sich eine traurige Armut an persönlicher Tüchtigkeit und Brauchbarkeit heraus, die das sittliche, wie materielle Verkommen, namentlich der lediglich auf sich und ihre Leistungsfähigkeit Angewiesenen, mit Sicherheit erwarten läßt. Welch anderes Kapital könnten wir den zahllosen Kindern der Armen, den von der Hand in den Mund Lebenden aus ihrer Schulzeit mit auf ihren Lebensweg geben, als einerseits ein sicher begründetes, wenn auch nur elementares Wissen des in allen Lebensberufen Unentbehrlichen und damit verbundene Freude an geistiger Arbeit, andererseits gesunde Sinne, eine in mannigfachen Arbeiten geübte Hand, sowie die Fähigkeit, sich am Schönen und Edlen auch durch eigene Ausübung einer Kunstfertigkeit zu erfreuen und dadurch vor dem Versinken in gemeine Genüsse zu bewahren! Nur von solcher Allseitigkeit der Bildung, die von der Kinderschule in die Fortbildungskurse hinüber genommen sein will, vermögen wir uns eines der Rettungsmittel der Gesellschaft in Staat und Volk zu versprechen. Wir gehen dabei von der Überzeugung aus, daß sittliche Verkommenheit zumeist aus Unwissenheit, Interessenlosigkeit, Ungeschick und Unkenntnis in praktischer Bethätigung, sowie aus den damit zusammenhängenden Eigenschaften sinnlicher Begehrlichkeit und Trägheit hervorwachsen wird.

3. Aneignung von Fertigkeiten. Dieselbe kann zunächst durch eigene Versuche, Erfahrungen, Beobachtungen, Bedürfnisse, Nachahmung, sodann durch Anleitung in Haus, Schule und bei verschiedenen zufälligen Veranlassungen gewonnen werden. Vor allem werden Kinder von Handwerkern, Landleuten, sowie von praktisch anstelligen Eltern anderer Berufskreise unvermerkt zu Handfertigkeiten angeregt oder unmittelbar herangezogen. Mag man auch gegen zu frühe Nötigung der Kinder zu allerlei ernster Handarbeit, zum Mitverdienen im Berufe des Vaters, in der Fabrik u. s. w. sogar gesetzlich vorgehen, dennoch werden diejenigen am unselbständigsten und unglücklichsten, die in ihrer Kindheit am wenigsten lernten, sich selbst allerlei Bedürfnisse zu befriedigen und anderen fleißig zur Hand zu gehen. Hilfreiche, geschickte, in mancherlei Fertigkeiten geübte Menschen werden noch stets ihren Weg durchs Leben finden, ja sich vielfach unentbehrlich machen; solche kommen nun aber vorzugsweise aus den Kreisen praktischer Berufsarten. Eltern können ihren Kindern keinen größeren Dienst erweisen, als wenn sie dieselben zu mannigfachen, noch so unbedeutend scheinenden Leistungen im Haushalte, in Garten- und Feldarbeit u. s. w. heranziehen, ihnen die nötigen Gerätschaften zur Ausführung von dergleichen so-

wie Gelegenheiten bieten, sie, falls sie selbst dazu nicht geschickt wären, in rein mechanischen, wie künstlerischen Fertigkeiten unterweisen lassen. Auf diesem Wege erzieht man sparsame, zu nützlicher Beschäftigung aufgelegte und brauchbare, vor gefährlichem Müßigang am meisten bewahrte Menschen.

Die Schule vermag die Erlernung von Fertigkeiten teils durch unmittelbaren Unterricht z. B. in Handwerksarbeit, in Instrumentalmusik, im Zeichnen und Modellieren, teils dadurch zu fördern, daß sie die Schüler zur Selbstverfertigung z. B. von Heften, zum Einschlagen von Büchern, zur Anlegung von Herbarien, zur Herstellung von geometrischen Körpern für den Unterricht in der Formenlehre nötigt und dieselben gewöhnt, auch für Zwecke des Schulunterrichts und gesamten Schullebens, soweit möglich, praktisch thätig zu sein.

4. Gestaltung des Lehrplans im Interesse der Fertigkeiten. Wir halten dafür, daß ohne jede Gefahr für die intellektuelle Tüchtigkeit des Volkes so mancher wissenschaftliche, auf Kenntnisse ausgehende Unterricht zu gunsten der Erlernung von Fertigkeiten mindestens beschränkt werden könnte. Was nach wie vor im vermeintlichen Interesse religiös-sittlicher Erziehung den Kindern an Lernstoff geboten und zugemutet wird, was sie in Geographie und Geschichte an vielfach ganz abgelegenen völlig zwecklosen Wissensstoffen sich aneignen sollen, würde zu wahrem Segen für die geistig-sittlichen sowie die physische Gesundheit der Kinder auf die Anleitung zu Fertigkeiten verwandt werden. Eine gründliche Revision des Lehrplans, zunächst der Volksschule, und eine damit gegebene eingehende Prüfung der Wissensstoffe, die als gewissermaßen eiserner Bestand für die Durchschnittsbildung der Masse zunächst in deutschen Landen gelten, würde ergeben, daß sich recht vieles abstreichen und auf die Seite der Fertigkeiten legen ließe. Es herrschen freilich leider über den Wert des Wissens überhaupt, so wie über denjenigen bestimmter Kenntnisse nach wie vor völlig unreife Anschauungen; man verspricht sich vielfach von einem Wissen etwas, was nimmermehr davon erwartet werden darf. Es ist daher dringend zu wünschen, daß mit der psychologischen Begründung praktischer Pädagogik und speziell der Didaktik ungleich mehr Ernst gemacht und damit u. a. das beklagenswerte Vorurteil überwunden werde, als ob das Heil des Schulunterrichts vorwiegend in Mitteilung von Kenntnissen, erst in zweiter oder dritter Linie in der Anleitung zu Fertigkeiten zu suchen sei. Allerdings aber geht unser Verlangen nicht etwa ausschließlich auf die Handfertigkeiten, sondern ganz wesentlich auf jene Kunstfertigkeiten, in deren Besitz der schlichte Handwerker und Tagelöhner sich zum Segen seiner Herzens- und Gemütsbildung nach gethaner harter, rein mechanischer Arbeit einen erhebenden und veredelnden Genuß wird verschaffen und damit auch sein Haus, Weib, Kind und Freunde wird beglücken können.

Litteratur. Die bekannten Encyklopädieen des Unterrichts- und Erziehungswesens von Schmid, Sander, Hergang und die Lehrbücher der Pädagogik.

Jena. H. Keferstein.

Feste

s. Schulfeste

Festigkeit

1. Begriff. 2. Bedeutung für die Erziehung.

Festigkeit gilt von altersher als das Zeichen männlicher Reife. Dem Kinde, „das sich wägen und wiegen läßt“ und dem Weibe, von dem es heißt „varium et mutabile semper femina“ stellt der Dichter den Mann gegenüber „justum et tenacem propositi virum“, dessen Festigkeit nach dem deutschen Sprichwort schon in der Rede zum Ausdrucke kommt. Ihren eigentümlichen Wert erhält die Festigkeit durch die Rangordnung der ethischen Ziele. Denn wenn ein höchstes Ziel erreicht werden soll — ein Gedanke, dem keine ethische Überlegung sich verschließen kann —, so ist erste Voraussetzung, daß man trotz aller Ablenkungen durch das Vielerlei der Lebenslagen die durch dasselbe geforderte Richtung unverrückt festhält.

1. Begriff. Es giebt eine gewisse Art von Festigkeit, die wesentlich durch eine glückliche Blutmischung bedingt ist. Sie erscheint als ein ruhiges, leidenschaftsloses, langsames Sichzurechtfinden auf der geraden Straße regelmäßiger Arbeit und hat ihr soziales Gegenbild in den festen Formen des Herkommens, in Autorität und Sitte. Wir treffen sie je nach Temperament und Anlage in den verschiedensten Abstufungen. Ihr entgegengesetzt und doch verwandt ist der Eigensinn, eine Art von Borniertheit des Willens, in dem der Mangel selbständigen Urteils oder das Mißtrauen in das eigene Wissen als hartnäckiges Behaupten zum Ausdruck kommt. Solchen Erscheinungen steht jene Festigkeit des Willens, welche den einzelnen

Handlungen das Gepräge des Charakters giebt, gegenüber als das Produkt sittlicher Entwickelung. Wurzelnd in dem verschiedenartigen Boden der individuellen Anlagen gedeiht sie nur mit Hilfe eines gewissen Maßes von Einsicht. Denn sie ist wesentlich Lebensweisheit und nur da zu finden, wo man auch in den verwirrenden Zügen des Zufalls und des Mißgeschicks die Aufgaben des Lebens zu lesen versteht, und die Prosa harter Pflichterfüllung den Respekt vor dem Idealen nicht zu ertöten vermag. Es ist die höchste Aufgabe, das Leben allmählich unter diesem Gesichtspunkt betrachten zu lernen, und in der Erkenntnis des Seinsollenden ebenso sicher und selbstgewiß zu werden, wie in dem Verständnis des Natur- und Weltlaufs. An diese Verdichtung der Überzeugung von Lebenswert und von der Arbeitspflicht zur Festigkeit der Gesinnung haben wir wohl zu denken, wenn es die Bibel ein köstliches Ding nennt, daß das Herz fest werde. In diesem Sinne bedeutet Festigkeit nicht nur Freiheit von Vorurteilen, sofern sie mit dem Mute selbständiger Prüfung und mit der Pflicht, überall mit eigenen Augen zu sehen, zusammentrifft, sondern entgegen den anarchischen Zuständen des Innern ein geordnetes Regiment über Gedanken und Gefühle, über Stimmungen und Launen, über Wünsche und Begierden. Indem sohin aushalten, warten können, und sich gedulden, gemessen und gelassen sein, ohne feige zu weichen oder Ziele und Überzeugungen aufzugeben, zu ihren schönsten Früchten gehören, wird sie zu einem Stück der Lebenskunst.

2. Bedeutung für die Erziehung. Für die Erziehung kommt die Festigkeit nach zwei Seiten in Betracht; für den Zögling ist sie Ziel, für den Erzieher Forderung. In letzterer Hinsicht ist mit ihr jene innere Sicherheit gemeint, die in den Stand setzt, trotz allen Nachgebens im Einzelnen ein Endziel fest im Auge zu behalten, aus der Menge möglicher Mittel die zweckmäßigen unauffällig zu bestimmen und überall dem Wagenlenker gleich zu handeln, der, auch wenn er die Zügel nachläßt, sicher fährt. Von pedantischer Härte, von kalter Strenge ist sie so weit entfernt, daß vielmehr klarer Blick, leidenschaftslose Ruhe, weitherzige Auffassung ihre vornehmsten Kennzeichen sind. In dem innerlichen Festgewordensein war allezeit jene Überlegenheit der Betrachtung und der Behandlung begründet, welche die Erzieher von Gottes Gnaden durch die ganze Geschichte ausgezeichnet hat.

Zur Festigkeit erziehen gehört zu den schwierigsten Aufgaben; denn es bedeutet nichts Geringeres als in dem Durcheinander von Eindrücken, dem der Zögling preisgegeben, die Bildung eines Kerns veranlassen, der mit einer so großen Anziehungskraft ausgestattet ist, daß sich alles Wertvolle an ihn ansetzt. Die Schwierigkeiten, die sich schon in der individuellen Veranlagung solchem Vornehmen entgegenstellen, werden vermehrt und verstärkt durch die große Menge derjenigen, welche aus der Beschäftigung, aus dem Verkehr und der Umgebung erwachsen. Das Individuum wird zum Schauplatz eines Kampfes, in dem in der Regel der zuletzt auftretende Eindruck als der stärkste siegt. Die Mittel, mit welchen die Erziehung zu arbeiten pflegt, sind Gewöhnung, Lehre, Beispiel. Von der erstern, die doch nur vorbereitend in Betracht kommt, können wir hier absehen. Bedeutsamer sind die Versuche, auf induktiv-anschaulichem Wege die Handhaben von Maximen und Lebensregeln zu gewinnen. Allein wenn hiebei auch mit noch so großer psychologischer Korrektheit verfahren wird, — und das wird doch schwerlich die Regel sein — widerstandsfähige, in der Tiefe wurzelnde Triebkräfte werden dadurch nicht geschaffen. Daher die durchschnittliche Wirkungslosigkeit unseres herkömmlichen Schulunterrichts, daher die vielen Klagen über Zerfahrenheit und Stumpfheit, daher der Ruf nach Charakteren, nach individuell ausgearbeiteten Menschen! So gewiß auch hier nur auf dem Wege geholfen werden kann, den alle sittliche Bildung beschreiten muß, dem der praktischen Bethätigung und Übung der Zöglinge, dergestalt daß sie, ohne aufdringliche Gängelung aber auch ohne vorschnelles Bekenntnis zu allgemeinen Sätzen, Ziele setzend, Mittel wählend und das Maß der Kräfte probierend Interesse am Handeln und Freude am eigenen Wachstum gewinnen, — so gewiß werden die üblichen unter dem Banne der Tradition und Mode stehenden Erziehungsmittel versagen. Die sittlichen Schäden und die sozialen Verlegenheiten werden sich noch erheblich steigern müssen, ehe man sich entschließt, von theoretischen Erörterungen zu einer gründlichen Umbildung des praktischen Verfahrens vorzuschreiten.

Litteratur: Außer den schon wiederholt genannten ethischen Werken von Paulsen, Höffding, Steinthal rc. Sperl, A., Lebensfragen. — Blackie-Kirchner, Selbsterziehung. — Andreae, C., Zur Selbsterziehung des angehenden Lehrers. —

Kaiserslautern. C. Andreae.

Fibel

1. Name. 2. Gestaltung und Gebrauch. 3. Hygienische Anforderungen.*)

1. Name. Der Gegenstand unseres Artikels ist das kleine und unscheinbare Büchelchen, welches jedermann kennt. Früher hieß es: Tafel, Tafelbüchlein, ABCtäflein, Stimmenbüchlein, ABCdarium, Grundbüchlein, Büchlein für Laien und Kinder, Silbenbüchlein u. s. w. Heutzutage pflegt man es fast allgemein Fibel zu nennen. Dieser Name kommt zuerst in den Vokabularien des 15. Jahrhunderts vor und stammt nach Alberus und Helvig aus dem Niederdeutschen. (Zur Etymologie des Wortes Fibel vergl.: Tesch, Der Sprachunterricht im ersten Schuljahre. S. 32 und 33; ferner die Wörterbücher von Grimm, Sanders, Kluge u. a.)

2. Gestaltung und Gebrauch. Die Fibel ist ein Hilfsmittel für den ersten Leseunterricht. In diesem Unterrichte soll das Kind vornehmlich eine zweifache Fähigkeit gewinnen, nämlich erstens die, Buchstaben in Laute (sichtbare Sprachsymbole in hörbare) — und zweitens die, Buchstabenkomplexe in Lautkomplexe (sichtbare Wortbilder in hörbare) umzusetzen. Demnach wird die Fibel für den ersten Leseunterricht nur dann ein rechtes Hilfsmittel sein, wenn sie durch ihre Einrichtung die Erwerbung jener Fähigkeiten wirksam zu unterstützen vermag.

Die erste dieser Fähigkeiten ist auf Buchstabenkenntnis gerichtet, trägt also einen mehr propädeutischen Charakter. Wie muß die Fibel eingerichtet sein, daß sie die Erwerbung der Buchstabenkenntnis wirksam unterstützen kann?

Den meisten Inzipienten fehlt es zwar nicht an frischer Auffassungskraft; dennoch wird es ihnen schwer, sich die Buchstabenkenntnis anzueignen. Das kann nicht befremden. Denn unser Alphabet hat, selbst wenn man von den Diphthongen und gewissen Konsonantenverbindungen absieht, schon 25 Buchstaben, und diese 25 Buchstaben kehren wieder im großen und im kleinen Alphabete, und jedes Alphabet kehrt wieder in Druck- und Schreibschrift. (Die Antiqua findet in der Fibel nur selten Berücksichtigung.) Das Kind ist demnach gezwungen, seinem Gedächtnisse eine sehr große Reihe von Buchstaben einzuprägen und zwar so, daß eine vollkommen treue und geläufige Reproduktion gesichert ist. Haben das unsere Fibelschreiber wohl immer bedacht? — Früher hat man nicht einmal geahnt, daß an dieser Stelle ein Problem vorliegt. „Kühn soll man dem Schüler das ganze ABC vorlegen!“ So forderte man, und dementsprechend waren die Fibeln gestaltet. Dabei hielt man sich meistens an die alphabetische Reihenfolge, seltener an eine solche nach der Ähnlichkeit der Buchstabenformen. (Vergl.: H. Fechner, Grundriß der Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. 1884, S. 9 und 10.) So wurden also mindestens ein halbes Hundert Buchstaben eingeprägt, ehe man sie „zu Silben zusammenschlagen“ ließ. Selbst noch am Anfange unseres Jahrhunderts befürwortete ein namhafter Methodiker ein ähnliches Verfahren; in unsern Tagen ist dieser Standpunkt glücklicherweise überwunden. Jetzt fordert man: die Buchstaben (und deren Laute) sind nach und nach einzuführen und alsbald zur Verwendung zu bringen. Mit Recht. Denn von dem, was unverlierbares Eigentum werden soll, darf nur wenig auf einmal dargeboten werden, daß der Geist die Möglichkeit habe, sich verweilend damit zu beschäftigen. Verwandt werden die Buchstaben in sog. Übungswörtern. So kann ein Buchstabe sehr oft auftreten, ohne daß die Einprägungsarbeit eintönig würde. Das Kind lernt eben mancherlei Neues, indem es das Alte immer und immer wieder reproduziert.

Man hat aber die Erwerbung der Buchstabenkenntnis noch auf andere Weise zu erleichtern und zu sichern gewußt. Beziehen sich Vorstellungen auf Buchstaben, Ziffern u. s. w., sind sie also zusammenhanglos, so werden sie oft schon nach der Perzeption wieder vergessen; man ist daher genötigt, solche Vorstellungen wieder zu erwerben. Gelingt es, diesen Wiedererwerb so zu organisieren, daß er keinen beträchtlichen Zeit- u. Mühaufwand erfordert, so hat man auf die beste Weise für die Einprägung zusammenhangsloser Vorstellungen gesorgt.

Hinsichtlich der Buchstabenkenntnis wird ein solcher Wiedererwerb dadurch ermöglicht, daß man die Buchstaben in sog. Normalwörtern und diese im Verein mit entsprechenden Skizzen oder Bildern darbietet (s. Lesemethoden). Sieht der Schüler das Bild, so weiß er damit zugleich, wie das danebenstehende Normalwort lautet. Hat er sich oben-

*) Der nachstehende Artikel macht sich zur Aufgabe, die Grundsätze anzudeuten, die bei der Ausarbeitung einer Fibel zu beachten wären; genauere historische Nachweisungen sollen dabei ausgeschlossen sein.

drein das Lautbewußtsein zu eigen gemacht, kann er also jedes Normalwort in Lautgestalt analysieren, so ist er fähig, zu jeder Zeit und ohne beträchtlichen Zeit- und Mühaufwand den Lautwert der das Normalwort konstituierenden Buchstaben zu erschließen, d. i. die etwa verlorene Buchstabenkenntnis wieder zu gewinnen. Vorausgesetzt wird dabei, daß es dem Schüler gelinge, das Normalwort zu finden, in dem dieser oder jener Buchstabe vertreten ist. Um diese Operation zu erleichtern, muß man die Zahl der Normalwörter beschränken und außerdem der Fibel eine Tafel beigeben, auf der die Normalwörter im Verein mit den entsprechenden Skizzen übersichtlich zusammengestellt sind. Eine solche Tafel prägt sich dem Gedächtnis bald so ein, daß das Kind nicht immer nötig hat, sie dann von neuem anzuschauen. Solche Vorteile gewähren also die Normalwörter. (Es wäre übrigens sehr vorteilhaft, wenn man teilweise von Normalsätzen ausginge.)

Aus welchen Buchstaben und Buchstabenverbindungen sollen sich die Normalwörter zusammensetzen? Die deutsche Sprache weist folgende Buchstaben und Buchstabenverbindungen auf: A, Au, a, au, ai, Ä, Äu, ä, äu, B, Bl, Br, b, bl, br, C, Ch, Chl, Chr, c, ch, chl, chr, D, Dr, d, dr, E, Ei, Eu, e, ei, eu, F, Fl, Fr, f, fl, fr, G, Gl, Gr, g, gl, gr, H, h, I, i, J, j, K, Kl, Kr, k, kl, kr, ck, L, l, M, m, N, n, ng, nk, O, Ö, o, ö, P, Pf, Pl, Pr, Pfl, Pfr, Ph, Phr, p, pf, pl, pr, ph, phr, Qu, qu, R, Rh, r, rh, S, Sch, Schl, Schm, Schn, Schr, Schw, Sk, Sp, Spl, Spr, St, Str, s, ſ, ſp, ſt, ß, T, Tr, t, tr, U, Ü, u, ü, V, v, W, w, X, x, Y, y, Z, z, tz u. s. w. Dazu kommen noch eine Reihe von Dehnungen und Schärfungen (gedehnte und geschärfte Laute gehören aber nicht zu den Lautverbindungen), die wir nicht besonders aufzählen wollen. Sollen alle diese Buchstaben und Buchstabenverbindungen in den Normalwörtern besonders vertreten sein? Wohl nicht; denn z. B. Äu, Äh, ai, C, Chl, Chr, c, chl, chr, dd, Eh, gg, kk, Ö, Öh, Ph, ph, Phl, Phr, Qu, qu, Rh, rh, Ü, Üh, Y, y, X, zz u. s. w. kommen für gewöhnlich, d. i. abgesehen von den gemachten Fibellesestücken, so wenig vor, daß sie im Elementarkursus unberücksichtigt bleiben können, zumal da es uns ohne sie an Lesestoff nicht gebricht. Übrigens müssen die Schüler im ersten Schuljahr auch ohne sie genug merken, ja so viel, daß uns diese Leistung nur deshalb nicht in Erstaunen setzt, weil wir es nicht vermögen, uns auf den geistigen Standpunkt des unwissenden Kindes zurückzuversetzen. Und weiter: jene Buchstaben und Buchstabenverbindungen werden von den Inzipienten thatsächlich nicht gemerkt, eben weil sie im ersten Lesestoffe so wenig vertreten sind. Oder müßte man es etwa als eine Schande betrachten, wenn das Kind im zweiten oder dritten Schuljahre noch einen selten vorkommenden Buchstaben kennen zu lernen hätte? Kurz: im Elementarkursus dürfen zunächst nur die häufig vorkommenden Buchstaben und Buchstabenverbindungen Verwendung finden.

Soll in den Normalwörtern jede häufig vorkommende Buchstabenverbindung besonders vertreten sein? Die Zahl der Buchstabenverbindungen ist sehr groß. Sollte daher jede besonders vertreten sein, so würde sich die Normalwörterreihe zu weit ausdehnen, und damit wäre ihr Wert ganz wesentlich beeinträchtigt. Vertreten sein müssen jedoch die Buchstabenverbindungen, deren Elemente, unmittelbar nacheinander genannt, auch nicht einmal annähernd die zugehörige Lautverbindung ergeben, z. B. Au, au, äu, Ei, ei, Eu, eu, sch, ch, ng, nk u. s. w. Auf dieses Recht haben alle diejenigen Buchstabenverbindungen, in denen bloß ein Buchstabe klingt, während der übrige oder die übrigen die Dehnung oder Schärfung anzeigen, keinen Anspruch. Oh z. B. wird als langes O, Ah als langes A bezeichnet u. s. w.

Wie sollen die Normalwörter angeordnet werden? Oder in welcher Reihenfolge sollen die neuen Buchstaben bezw. Laute eingeführt werden? Da wir es in der öffentlichen Schule fast nur mit normalen Kindern zu thun haben, so ist es nicht nötig, wie etwa beim Taubstummenunterrichte, die Laute in der Reihenfolge einzuführen, in welcher die physiologische Lautschwierigkeit zunimmt. Da ferner das Synthesieren der Laute, falls der „Vorkursus" seine Dienste gethan hat, keine besonderen Schwierigkeiten mehr verursacht, so spielt die Reihenfolge der einzuführenden Laute bezw. Buchstaben für das Lesen keine große Rolle. Trotzdem wird man beispielsweise nicht mit solchen Wörtern beginnen, die einen Explosivlaut im Anlaute haben. Auch wird man dem Schüler die Arbeit nicht dadurch erschweren, daß man schon kurz nach dem Beginnen des Leseunterrichts Wörter zusammenstellt, in denen derselbe Buchstabe verschieden klingt, z. B. elf, Feld, Heft, Hecht, oder: Säbel, labe, Rabe, bald, bete u. s. w. Um so mehr wird man aber da, wo neben der Druckschrift auch die

Schreibschrift zur Aneignung gelangt, auf die Schreibschwierigkeit der Buchstaben, namentlich in den ersten Normalwörtern, Rücksicht nehmen. Mit Formen, wie sie z. B. die Buchstaben F, R u. a. (in Frakturschrift) aufweisen, darf unter keinen Umständen begonnen werden.

Außerdem wähle man die Normalwörter so, daß das Buchstabenmaterial möglichst bald zu kleinen Sätzen und Lesestücken ausreicht. Nur so merkt das Kind deutlich, daß es gefördert wird, und nur so werden die Buchstaben mit ihren Lauten oft genug wiederholt, ohne daß die Schüler die Wiederholung als Last empfinden.

Die Bilder sind seit dem Orbis pictus in der Fibel nichts Seltenes mehr. Manche Pädagogen nahmen sie nur „der Ergötzlichkeit wegen" auf oder, um „die Kinder mit solchem Fabelwerk zum Lesen zu bringen", oder, um das Buchstabieren, diese „erste Kindesqual" mit „etwas Lieblichkeit zu überzuckern." Andere fordern die Bilder, um dem Anschauungsunterrichte ein wirksames Mittel zuzuführen. Freilich bedeutet das eine bedenkliche Verquickung zweier Unterrichtsfächer, bei der namentlich der Anschauungsunterricht in Nachteil kommt, insofern er sich auf ein buntes Allerlei von Stoffen erstrecken muß. Bedenkt man, daß die Fibel ein Hilfsmittel für den ersten Leseunterricht und nicht ein solches für den Anschauungsunterricht ist, so erkennt man, daß in ihr Bilder nur so weit Berechtigung haben, als sie das Lesen und zwar zunächst die Buchstabenkenntnis fördern.

Aber auch in dieser Hinsicht sind die Bilder wieder verschieden verwendet worden, so z. B. dazu, gewisse Buchstabenformen einzuprägen (l: eine Elle; W: ein Wurm), oder dazu, gewisse Laute einzuprägen (Ä, ä: eine krächzende Krähe) u. s. w. Freilich führte das vielfach zu Spielereien und Künsteleien. Vorteilhaft scheint mir nur die Verwendung, wie sie die Normalwörtermethode fordert (s. oben). Bei dieser Weise kann man sich auf ganz einfache Bilder beschränken, ja bloße Skizzen genügen. Will man aber ausgeführte Bilder, Situationszeichnungen u. a., verwenden, so dürfen sie nicht auf mehrfache Art zu deuten sein, etwa so, daß man z. B. statt Dach auch Dachdecker, anstatt Esse auch Essenkehrer, anstatt Nuß auch Nußknacker raten könnte.

In der neuern Zeit ist man für kolorierte Bilder. Man glaubt nämlich geltend machen zu müssen: Nur durch die richtige Färbung werde — man denke an Blumen, Früchte und ähnliche Dinge — das Bild ein vollständiges und treues, und erst durch das Kolorit erhalte eine graphische Darstellung das rechte Leben und die rechte Wärme. Wie ergötze sich das Kind an der Farbe eines Bildes! Außerdem stünden uns, seit der Buntdruck erhebliche Fortschritte gemacht habe, wirklich gute Bilder zur Verfügung. (Vergl.: K. Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt, Bergsträßer, 1893. S. 39 ff.) Es ist selbstverständlich, daß uns nur mit sachgemäß kolorierten Bildern gedient ist; und solche herzustellen, das ist auch heute noch kostspielig genug. Müssen wir also einstweilen auf kolorierte Bilder verzichten, so dürfen wir doch nicht auf bildliche Darstellungen überhaupt verzichten; denn nur im Verein mit ihnen können die Normalwörter das Lesen erheblich fördern. Man sieht: die Bilder stehen im Dienste der Normalwörter, und die Normalwörter selbst stehen im Dienste der Buchstabenkenntnis.

Damit wissen wir, wie die Fibel eingerichtet sein muß, wenn sie die Umsetzung der Buchstaben in Laute wirksam unterstützen soll.

Weiter: Wie muß die Fibel eingerichtet sein, damit die Umsetzung der Buchstabenkomplexe in Lautkomplexe wirksam unterstützt wird?

Mit der Buchstabenkenntnis ist zwar viel, doch nicht alles erreicht; und es ist ein Irrtum, wenn man meint, daß die Summe der Klänge gewisser Buchstaben das Klangbild eines Wortes ergebe. Spreche ich z. B. R—a—d, so höre ich, und wenn ich die Laute auch noch so sehr aneinanderziehe, immer nur R—a—d und niemals den Zusammenklang Rad. Nur das ist zuzugeben, daß der Zusammenklang durch die aneinandergezogenen Laute angedeutet wird. Freilich, ehe die Kinder solche Andeutungen zu benutzen wissen, vergeht viel Zeit, auch wenn die Übungen im Synthesieren stetig und geschickt betrieben werden. Das müssen die Fibelschreiber beachten und für solche Übungen die geeigneten Stoffe bieten. Insbesondere dürfen Lautverbindungen, die aus einem (oder mehreren) Konsonanten und einem Vokale bestehen, unter keinen Umständen fehlen, z. B.: da, de, di, do, du u. s. w.; Ta, Te, Ti, To, Tu u. s. w.; sa, se, si, so, su u. s. w. Hegt der Lehrer Bedenken gegen diese „sinnlosen" Silben, so kann er sie dadurch sinnvoll machen, daß er sie als Wörter oder als Bestandteile von Wörtern aufzeigt. Später werden solche Laut- bezw. Buchstabenkomplexe ohne weiteres (ohne Hilfs-

operationen) gelesen, demnach als Ganzes aufgefaßt und verwendet. Nur da, wo es das Kind so weit bringt, daß es solche und noch umfangreichere Buchstabenkomplexe sofort wiedererkennt, nur da können erhebliche Fortschritte erzielt werden. Die Anwendungsstoffe, d. s. Wörter und Sätze, in denen die Elemente der Normalwörter Verwendung finden, sollten in der Fibel immer reichlich bedacht sein. Denn nur unter dieser Bedingung treten derselbe Buchstabe und derselbe Buchstabenkomplex so oft auf, daß an ein Vergessen gar nicht zu denken ist; und außerdem ermöglichen nur die Anwendungsübungen eine Wiederholung, die wenig oder gar nicht belästigt, eine Thätigkeit, bei der die Schüler Neues zu lernen glauben, während sie doch zum guten Teile Altes in veränderter Form reproduzieren.

Auf die Zusammenstellung kleiner Sätze, kleiner Erzählungen u. s. w. aus dem bekannten Buchstabenmateriale ist beizeiten Bedacht zu nehmen; denn das macht den Kleinen große Freude und bereitet das Lesen umfangreicherer Stücke angemessen vor.

Bei der Auswahl des Anwendungsstoffes hüte man sich aber recht sorgfältig vor den „Dornen und Disteln", die sich in vielen Fibeln breit machen. Die Zeiten allerdings sind vorüber, in denen man die Kinder speiste mit Stoffen folgender Art: schmurx, speimolsch, sprulschax, thräimust, tschitschatschots, pseutscherpsen, tschintschangze, Xalbak, Tititittitit, zanzezizau, kozkozkuzkiz, schlischmoschnusschwa, spisplosprusplo, orbsts, inchsts, olfsts, ürzts, pfräumpftsch, bstickst, pfsaungst, äiblault, aungfsts, bstatscht, pfläufts, straumpfst, ubsyenostonzonixchaäncha u. s. w. Aber auch in den neuern und neuesten Fibeln liest man noch: Café, Carré, Comité, Couvert, Cousine, Croquet, Chronik, Charakter, Chik, Chaussee, Charade, Charpie, Charité, Chef, Chemiker, Chirurgie, Cherub, Pharisäer, Prophet, Nation, Lektion, Patient, Pontius, Magnet, Champagne, Champignon u. a. m. —

Die Fibel zerfällt in der Regel in zwei Teile, die mehr oder weniger scharf voneinander abgegrenzt sind. Der erste Teil führt nach und nach die Elemente für das Lesen ein und sucht ihnen durch Anwendungsübungen die Reproduktion zu sichern. Der zweite Teil repräsentiert eine höhere Stufe. Bis dahin traten dem Schüler Wortformen und Reihen von Wortformen entgegen, die sich im ganzen ähnelten. Jetzt dagegen stehen die verschiedensten Wortformen bunt durcheinander. Außerdem hat der Schüler von nun an Sprachganze zu lesen, er muß also nicht nur den Sinn der Wörter, sondern auch den Sinn der Sätze und Satzreihen erfassen.

In Hinsicht auf die Sprachstücke trugen die Fibeln in verschiedenen Zeiten ein ganz eigentümliches Gepräge. (Vergl. z. B. H. Fechner a. a. O.) Die Buchstabierfibeln boten zumeist Stücke religiösen Inhalts. „So finden sich in ihnen z. B. die zehn Gebote, der Glaube, das Vaterunser, das Benedicite, das Gratias, Morgen- und Abendgebete, eine christliche Haustafel, einiges über Taufe und Abendmahl" u. s. w. Übrigens ist bemerkenswert, daß gegen einen solchen Inhalt schon Zeidler (1700) eiferte, ja daß er es sogar wagte, den Katechismusstoff aus der Fibel wegzulassen. „Ihr Herren Schulmeister oder Schulherren", sagt er, „ich sehe wohl, ihr werdet euren klerikalischen Eifer darinnen beweisen, daß ihr mir verargt, ich habe Gottes Wort hierinnen vergessen. Aber ich habe es mit Fleiß gethan; denn Gottes Wort ist zu heilig dazu, daß es sich soll lassen mit Griffeln zerstechen und zermartern und ein Objectum eurer Katzenpfötchen und Schillinge werde." (H. Fechner, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. 1882, S. 54.)

Einen ganz anderen Charakter tragen die Fibeln, deren Verfasser unter dem Einflusse der Philanthropen standen. „Hier finden sich neben Lesestücken religiösen Inhalts auch Aufsätze über den Körper, die Sinne und die Beschäftigungen der Menschen, die Zeit, die Tiere, Pflanzen und Mineralien, über die Gesundheit, die Speisen und die Getränke, die Teile der Erde, daneben Denksprüche, Sittenlehren, kleine belehrende Erzählungen, Rätsel, Gedichte moralischen Inhalts" u. s. w. Mit großer Vorliebe nahm man früher Verse in die Fibeln auf. Einige Beispiele mögen hier stehen:

Gebratne Hasen sind nicht bös,
Der Hammer giebt gar harte Stöß. —
Ein toller Wolf in Polen fraß
Den Tischler samt dem Winkelmaß.

So schlecht waren die Verse freilich nicht alle; allein es lassen sich nur wenige finden, in denen des Dichters Geist zu verspüren ist.

In der neuern Zeit fordert man für die Fibel, wie für das Lesebuch überhaupt, „klassische Musterstücke". An solchen Lesestücken fehlt es uns nun gerade nicht. Aber was müssen wir mit dem „klassischen Charakter" alles in Kauf nehmen! Da findet man Dichtungen, die dem Reim und dem Versmaße bedenkliche Kon-

zessionen machen, Dichtungen, die mit poetischen Bildern geschmückt sind, für welche die Kinder weder Sinn noch Verständnis haben. Da finden sich prosaische Stücke mit Wendungen und Formen, welche die ausgebildete Intelligenz und das reiche Gemüt des Erwachsenen zur Voraussetzung haben; da finden sich Beschreibungen, deren schematischer Charakter wohl dem Erwachsenen mit seinem ausgebildeten Begriffssysteme, nicht aber dem Kinde mit seinem Hängen am lebensfrischen Individuellen zusagt.

Solange „die Klassiker der Kinderwelt“ noch solche Mängel aufweisen, kann man ihnen nur mit Mißtrauen begegnen; und jene Pädagogen verdienen Beifall, die den Mut haben, solche Darstellungen alles Unechten zu entkleiden. Zu solcher Bearbeitung gehört freilich ein tiefes Verständnis des echt Kindlichen und Volkstümlichen, und dazu gehört weiter ein feiner pädagogischer Takt, damit die Darstellungen nicht in Gefahr kommen, verballhornisiert zu werden. Besonders vorsichtig sollte man in der Auswahl poetischer Stoffe sein, eben weil in der poetischen Darstellung der dichterischen Technik vielfach bedenkliche Konzessionen gemacht werden.

Sehr günstig müßte eine Fibel wirken, die im engen Anschlusse an die Ergebnisse des Sachunterrichtes bearbeitet wäre. Denn in solchem Falle „würde die mechanische Fertigkeit des Lesens an Stoffen geübt, die dem Kinde nicht nur bekannt, sondern auch durch die unterrichtliche Behandlung lieb geworden wären. Das Kind läse nichts Unbekanntes, der Lehrer brauchte daher nicht so viel Zeit mit der Erklärung des Inhaltes zu versäumen. Es könnte sich dann für die ersten Übungen die ganze Kraft des Lehrers wie des Schülers im Lesen konzentrieren.“ (Das erste Lesebuch, bearbeitet von Rein, Bliedner, Pickel und Scheller. I. Eisenach, Bacmeister. 1878. Vorwort.)

Die Fibel bietet neben der Druckschrift auch die Schreibschrift, sei es nun, daß mit der Druckschrift oder mit der Schreibschrift begonnen wird, sei es, daß beide zugleich in Angriff genommen werden (s. Lesemethoden).

Zuweilen hat man für die Fibel eine besondere Elementarschrift empfohlen, d. i. ein Mittelding zwischen Druck- und Schreibschrift. Die Idee ist gut. Daß man dabei nur einerlei und nur einfache Zeichen bietet, erleichtert dem Schüler für den Anfang die Arbeit ganz wesentlich. Allein die Elementarschrift kann nicht lange gebraucht werden; tritt aber dann die eigentliche Schrift auf, so gerät das Kind leicht in Verwirrung. Übrigens ist es bedenklich, etwas zu lehren, was nachher seine Geltung verliert.

In neuerer Zeit geht man der schrägen Schrift hart zu Leibe, man glaubt, steile Schrift fordern zu müssen. Jedenfalls wird der Erfolg einer solchen Schriftreform nicht durchschlagend sein, so lange man nicht mit der schrägen Schrift die Fraktur, diese „verdorbene Mönchsschrift“, beseitigt, so lange man sich also nicht allgemein für die Antiqua entscheidet.

„Das Lesen der Schreibschrift“, sagt Dietlein (Des Kindes erstes Buch, Begleitwort) „ist an und für sich für den Schüler, namentlich für den Anfänger, schwieriger als das der Druckschrift und zwar aus dem Grunde, weil bei der Schreibschrift sämtliche Buchstaben eines Wortes mit- und untereinander verbunden sind und der Einzelbuchstabe daher nicht so klar und bestimmt für das Auge erkenntlich ist wie bei der Druckschrift. Um diesem Übelstande zu begegnen und ihn womöglich zu beseitigen, muß die Schreibschrift der Fibel von dem Kalligraphen durchgehends so dargestellt werden, daß jeder einzelne Buchstabe . . . als ein selbständiger deutlich und leicht heraus zu erkennen ist.“

Die Schreibschrift darf in der Fibel nicht zu spärlich vertreten sein; namentlich sollte es an Lesestücken in solcher Schrift niemals fehlen, weil sonst die Gefahr nahe liegt, daß die Kinder im Lesen der Schreibschrift nur geringe Fortschritte machen.

Aus dem Vorstehenden erkennt man, wie schwer es sein muß, eine zweckmäßige Fibel zu schreiben.*)

Es ist zwar die Fibel nur ein kleines und nur ein einfaches Büchelchen. Dennoch wird's dem ABCschützen schwer genug, sich darin zurechtzufinden. Darum muß der Druck recht groß und vor allem aufs vorteilhafteste gegliedert sein. Da man bei den Kleinen von Ziffern nur einen beschränkten Gebrauch machen kann, so nehmen viele, um die Zeilen und Seiten der Fibel zu kennzeichnen, zur Verwendung von Strichen, Punkten, Kreuzen, Sternchen u. s. w. ihre Zuflucht.

Recht vorteilhaft wirkt in dieser Hinsicht auch das sog. Leseblatt: ein Stück von

*) Wie sich die Fibel entsprechend den verschiedenen Lesemethoden gestaltet, und wie diese verschiedenartig gestalteten Fibeln zu gebrauchen sind, das ist aus dem Artikel Lesemethoden zu ersehen.

weißem Karton, das so breit als die Druckzeile lang ist, wird je nach Bedarf an diese oder jene Zeile gelegt und, wenn mehrere Zeilen zu lesen sind, stetig fortgerückt. Dadurch verhindert man, daß das Kind die zu lesende Zeile verliert, und daß es sich beim Übergange von einer Zeile zur folgenden verirrt.

Die Fibel sollte immer nur für ein Jahr berechnet sein. Denn auch ganz ordentliche Kinder zerlesen ihre Fibel in einem Jahre so, daß sie nicht weiter gebraucht werden kann. Bemerkungen, die nur dem Lehrer gelten, gegehören nicht in die Fibel.

Es ist klar, daß eine gute Fibel den Leseunterricht in wirksamer Weise unterstützt; aber sie ist nur ein Hilfsmittel und dabei ein solches, das nur der geschickte Lehrer mit rechtem Gewinne zu gebrauchen weiß.

3. Hygienische Anforderungen. Die Gesundheitspflege stellt bestimmte Anforderungen an die Größe der Buchstaben, die Zwischenräume, die Zeilenlänge, den Druck und das Papier. (Vergl.: O. Janke, Grundriß der Schulhygiene, für Lehrer- und Aufsichtsbeamte zusammengestellt. Hamburg, Voß, 1890. S. 65 f. A. Gärtner, Leitfäden der Hygiene für Studierende und Ärzte. Berlin, Karger. 2. Aufl. 1895.

Buchstabengröße: Kompetente Augenärzte verlangen im allgemeinen, das n (dieser Buchstabe dient als Normale) solle eine durchschnittliche Größe von 1,50—1,75 mm und eine Dicke von mindestens 0,25 mm haben. Für die Fibel, namentlich für die ersten Bogen, wird man natürlich erheblich größere und fettere Typen verwenden.

Zwischenräume: Der Zwischenraum zwischen benachbarten Buchstaben soll nicht unter 0,5 mm betragen, und für die Entfernung der einzelnen Zeilen fordert man 2,5 bis 3 mm. Für die Fibel empfehlen sich natürlich auch in dieser Hinsicht größere Maße.

Zeilenlänge: Die Zeilenlänge soll 100 mm nicht überschreiten. Sachverständige sagen: „Bei Kurzsichtigen mittleren und höheren Grades ist der Unterschied in der Entfernung der Zeilenmitte einerseits und der Zeilenenden andererseits vom Auge eine nicht zu vernachlässigende Größe. Derselbe fordert einen steten Wechsel der Accommodation, den man bei Kurzsichtigen sorgfältig vermeiden muß. Bei langen Zeilen wird er stets beträchtlicher ausfallen als bei solchen mit mittlerer Länge."

Druck und Papier: Ein fetter, scharfkantiger Druck mit recht dunkler Druckerschwärze hat die Buchstaben deutlich zur Darstellung zu bringen. Das Papier muß glatt (nicht glänzend!) und so dick sein, daß der Druck nicht hindurchschimmert.

Litteratur: H. Fechner, Grundriß der Geschichte der wichtigsten Leselehrarten. Mit 63 Abbildungen. Berlin, Wiegandt und Grieben. 1884. — H. Fechner, Die Methoden des ersten Leseunterrichts. Eine quellenmäßige Darstellung ihrer Entwickelung. Mit vielen Abbildungen. Ebenda. 1882. — G. A. Lindner, Encyklopäd. Handbuch der Erziehungskunde des Volksschulwesens. Wien und Leipzig, Pichlers Witwe und Sohn 1884[3], S. 272—275. — P. Tesch, Der d. Sprachunterricht im ersten Schuljahre. Eine belehrende und ausübende (theor.-prakt.) Anweisung für Seminaristen und Lehrer. Hilchenbach, Wiegand. 1893, S. 32—37. — Es ist sehr schwer, unter der Unmasse von Fibeln, die bisher erschienen sind, die besten auszuwählen. In unserer Zeit, wo die Methodik des ersten Leseunterrichts so bedeutende Fortschritte gemacht hat, giebt es in der That eine Reihe von wirklich guten Fibeln. Eine beträchtliche Anzahl von Fibeln verzeichnet H. Fechner a. a. O.

Aus der neuesten Zeit mögen u. a. genannt sein: K. Heinemann u. A. Schröder, Erstes Lesebuch, 1. Ausg. A: 1895[6]. B: 1895[6]. C: 1895[7]. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. — T. A. Hoffmann, Schreiblesefibel, I, 1887. Hannover, C. Meyer (G. Prior). — J. Ambros, Schreiblesefibel. Ausg. B. 1890[2]. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. — R. Cohn, Deutsche Schreiblesefibel. Nach der analyt.-synthet. Lesemethode bearb. Ausg. A. 1890. Berlin, C. R. Dreyer. — Dietrich, Fibel, nach der Schreiblese- u. Normalwortmethode bearb., 1890, 1894[4]. Braunschweig, Appelhans u. Pfenningstorff. Dazu: Begleitwort. — A. Märcker, Fibel f. d. Schreib- u. Leseunterricht im 1. Schuljahr, 1891[2] Hamburg, Reuschel. — K. H. Hiemesch u. J. F. Christiani, Fibel (in zwei Ausg.), 1891. Kronstadt, H. Zeidner. Dazu das Begleitwort: Der erste Schreibleseunterricht. — J. Kindervater, Fibel oder erstes Lesebuch. Auf Grund des vereinigten Ansch.-, Sprach- u. Leseunt. bearb. Ausg. B.: gem. Schreiblesemethode, 1891[2]. Braunschweig, Wollermann. — J. u. E. Schneiderhahn, Deutsche Fibel f. Volksschulen, 1891. Freiburg i. B., Herder. — H. Umhöfer u. P. Kuntz, Fibel f. d. vereinigten Schreiblese- u. Sprachunt., 1891. Halle, Schrödel. Dazu: Begleitwort u. did. Bemerkungen. — F. Vollmar, Deutsche Fibel f. d. 1. Schuljahr. Nach d. analyt.-synth. Schreiblesemethode bearb., 1891. Fulda, G. Rehrkorn. — G. Grimmer, Deutsche Fibel f. d. ersten Leseunt., 1892[2], 1894[4] (mit Steilschrift). Bruchsal, O. Katz. — E. Prüfer u. J. Popken, Fibel, I, 1892[2]. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt. — W. Böhling, J. Schiering u. A. Winckler, Deutsche Schreiblesefibel, 1892. Hamburg, O. Meißner. — P. Fischer, Schreiblesefibel. Ausg. B. Breslau, F. Hirt, 1892. — Chr. Hering, Fibel f. d. grundleg. Unt. im Lesen u. Rechtschreiben, in der Sprachlehre u. im Aufsatz, 1892. München, R. Oldenbourg. Dazu: Erläuterungen. — G. R. Krusche, Hiobsfibel. Erstes Schulbuch f. d. gesamten Unt. im 1. Schuljahre, 1892, 1895[2]. Selbstverlag. Dazu: Lösung d. Fibelfrage. — K. Johl, Neue deutsche Fibel, unter Zugrundeleg. zweier Normalstücke bearb., 1892. Breslau,

M. Woywod. — C. u. M. Berbig, Fibel, unter Zugrundeleg. d. Hey-Speckterschen Fabeln, sowie der an diese sich anschließ. Kehr-Pfeifferschen Bilder f. d. vereinigten Anschauungsunt., 1893[3]. Gotha, F. A. Perthes. — C. Barthold, Fibel oder erstes Lesebuch f. schwachbefähigte Kinder, nach d. Schreiblesemethode bearb., 1893[3]. Breslau, F. Hirt. — O. Förster, Neue Fibel. Erstes Lese- u. Sprachbuch. Mit Bildern v. H. Leutemann, 1893[5]. Leipzig, O. Leiner. — R. Dietlein, Des Kindes erstes Lesebuch. Illustr. Fibel mit farbigen Bildern. Auf Grundlage des mit dem Anschauungsunt. innig verbundenen ersten Sprech-, Schreib- u. Leseunterrichts nach d. vereinigten Schreiblese- und Normalwörterlehrmethode bearb. f. Schule u. Haus, 1893. Eßlingen, J. F. Schreiber. Dazu: Begleitwort. — L. F. Göbelbecker, Lernlust, eine Comeniusfibel. Für den zeitgemäß vereinigten Sach-, Sprach- u. Schreibunt. nach einem vollst. Lehrgang d. kombinierten Laut- u. Normalwortmethode bearb. Mit 44 großen Originalillust. verf. v. H. Leutemann. Ausg. mit Steilschrift, 1893. Karlsruhe, O. Nemnich. — Schulze u. Giggel, Deutsche Schreiblesefibel. Ausg. A (mit Schrägschrift) u. B (mit Steilschrift), 1893. Gotha, E. F. Thienemann. Dazu: Methodisches Begleitwort. — P. Tesch, Deutsche Fibel. Für den Unt. im Sprechen, Lesen u. Schreiben im 1. Schuljahr bearb. (Farbige Bilder.) 1893. Hilchenbach, L. Wiegand. Dazu: Der deutsche Sprachunterricht im 1. Schuljahr. Eine .... Anweisg. f. Seminaristen u. Lehrer. — L. Wegener, Steilschriftfibel. Nach den Grundsätzen d. reinen Schreiblese- u. Normalwörtermethode bearb. u. mit einem Lesebuch f. d. Unterstufe verf., 1893. Oldenburg, Schulzesche Hofbuchhandlg. (A. Schwartz). — W. Bangert, Fibel für den ersten Sprech-, Lese- u. Schreibunterricht. Nach den Grundsätzen d. Phonetik bearb. Mit einem Begleitworte v. Direktor K. Rehorn u. 27 Originalzeichnungen v. E. J. Müller, 1894. Frankfurt a. M., M. Diesterweg.

Jena. M. Fack.

Fichte, Johann Gottlieb

1. Fichtes Leben. 2. Philosophische Anschauungen. 3 Pädagogische Anschauungen.

1. Fichtes Leben. J. G. Fichte wurde am 19. Mai 1762 im Dorfe Rammenau in der Oberlausitz geboren. Sein Vater war ein Bandweber; er trieb aber auch Feld- und Gartenbau. Johann Gottlieb, der Erstgeborene unter sieben Geschwistern, wuchs in einfacher und frommer Lebensweise auf. Sehr frühzeitig kündigte sich die Neigung zu grübelnder Beschaulichkeit an, denn statt an den Spielen der Geschwister und Genossen teilzunehmen, verweilte er oft stundenlang einsam auf dem Felde. Auch den Sinn fürs Heroische offenbarte er früher als andere Kinder, denn schon im siebenten Lebensjahre fesselte ihn die Geschichte vom gehörnten Siegfried. Als er nun gar, was wenig Erwachsene zu leisten vermögen, die Predigt des vergangenen Tages aus dem Gedächtnisse wieder herzustellen und mit Feuer vorzutragen im stande war, nahm sich der wohlthätige Freiherr v. Miltitz des zehnjährigen Knaben an, um ihn auszubilden und so kam Fichte zuerst in die Stadtschule zu Meißen und 1774 in die Fürstenschule Pforta bei Naumburg. Er brachte es dahin, in fließendem Latein schreiben zu können und besaß am Ende ansehnliche Kenntnisse in der klassischen, deutschen und englischen Litteratur. Erwähnenswert ist, daß er bereits daran gewöhnt war, die Gedanken in Thaten umzusetzen und daß er nach der Lektüre des Robinson erfahrener Kränkungen halber so wie dieser davonlief, obwohl er wieder zurückkehrte. Achtzehn Jahre alt, wandte er sich, jedoch mehr aus äußeren als aus inneren Gründen, in Jena und Leipzig theologischen Studien zu. Statt für theologische Fragen hatte er für Äschylos und das Problem der Freiheit ein unmittelbares Interesse. Leider fehlte es ihm an Zeit, um sich darein so zu vertiefen, wie er es wünschen mochte, denn da er in bitterer Notlage sich befand, mußte er seine Zeit und seine Kräfte auf die heterogensten Dinge verwenden, um leben zu können.

Aus dieser Lage kam er auch in der zweiten Periode seines Lebens (1784—1794), der Periode der Berufswahl und der Wanderungen, nicht sofort heraus. Dem Wunsche der Eltern nachzukommen und sächsischer Landgeistlicher zu werden, davon schreckten ihn die Orthodoxen ab, denen er abhold war. In der Not ergriff er also, zuerst in Leipzig, dann in Zürich, den Erzieherberuf. Da Nachgiebigkeit nicht seine Sache war, so hielt er es in keinem Hause lange aus. Aber abgesehen von seinem Willen verleidete ihm auch ein ganz energischer Trieb nach Selbstbildung das Hofmeisterleben. Das Gebiet, auf dem er sich bewegte, war aber in den ersten Jahren dieser Periode noch nicht die Philosophie, sondern die römische und neuere französische Litteratur. Er machte dabei seine ersten schriftstellerischen Versuche und schrieb auch eine Novelle. In diesem Streben nach Selbstbildung fand er in seiner Braut Johanna Rahn, die er in Zürich kennen gelernt hatte, eine gleichgesinnte Genossin. In ihr fand er auch den Antrieb, mit gesteigertem Eifer zu arbeiten und durch irgend eine selbständige Geistesthat als ein ihr würdiger Gemahl zu erscheinen. Da er in der Wahl des Themas für eine Arbeit in Zürich zu keiner

Entscheidung kam und nach dem Aufgeben des Hofmeisterpostens auch seine äußere Lage sich ungünstiger gestaltete, so wanderte er wieder nach Leipzig zurück. Hier wünschte ein Student, etwa im August 1790, von ihm Unterweisung in der Kantschen Philosophie und Fichte vertiefte sich in das Kantsche System. Er fühlte, daß er in einer neuen Welt von Gedanken sich befinde, die nunmehr zugleich seine Welt war, denn er schrieb an seine Braut: „Ich werde dieser Philosophie wenigstens einige Jahre meines Lebens widmen.“ Erwähnenswert ist auch hier, daß Fichte als Mann der That nach der Vertiefung in die strengen moralischen Grundsätze Kants auch eine strenge Lebensweise führte. Seinen philosophischen Arbeiten drohte zwar eine Unterbrechung, denn er war aus äußeren Gründen genötigt, wiederum einen Hofmeisterposten aufzusuchen. Er wanderte auch zu dem Behufe zu Fuß von Leipzig bis Warschau, nahm aber diese Stelle nicht an, sondern ging mit der empfangenen Entschädigungssumme nach Königsberg, um Kant zu sehen und zu hören. Dort schrieb er, um Kants Interesse für seine Person zu erregen, in der kurzen Zeit von fünf Wochen die „Kritik aller Offenbarung“ und überschickte das Manuskript an Kant. Dieser empfing ihn nun mit „ausgezeichneter Güte“ und riet ihm, die Schrift bei seinem Verleger zu veröffentlichen. Fichte that es anonym und sein erstes Werk wurde für eine Schrift Kants gehalten. Er wurde also, wozu andere Jahre brauchen, plötzlich berühmt. Nach einem noch anderthalbjährigen Aufenthalt, den er in der Nähe von Danzig als Erzieher bei einem Grafen zubrachte, kehrte er im Juni 1793 nach Zürich zurück und konnte nun als ein anerkannter, nicht bloß selbständiger Leistungen fähiger Mann die Hochzeit feiern. In demselben Jahre veröffentlichte er noch die schon in Danzig begonnenen Schriften: „Zurückforderung der Denkfreiheit von den europäischen Fürsten, die sie bisher unterdrückten“, und: „Beiträge zur Berichtigung des Urteils des Publikums über die französische Revolution“, — zwei Schriften, welche ihm den Ruf eines kühnen, aber auch radikalen und demokratischen Geistes eintrugen.

Es konnte daher, um Goethes Wort zu gebrauchen, als ein Akt der Verwegenheit erscheinen, wenn Fichte berufen wurde, die Reinholdsche Lehrkanzel für Philosophie an der Universität Jena zu übernehmen. Er zögerte anfangs, der Aufforderung der Weimarschen Regierung nachzukommen, weil er mit seiner Philosophie „noch nicht völlig im Reinen sei.“ Die Grundlage der Wissenschaftslehre oder Philosophie, deren Ursprung sich bis auf das Jahr 1792 zurückverfolgen läßt, war noch unfertig und ein gelehrter Philosoph war Fichte, wenn man von der neuesten, namentlich Kantschen Philosophie absieht, überhaupt nicht, am wenigsten zu Anfang des Jahres 1794. Indessen rasch und energisch, wie er zu denken und zu handeln gewohnt war, überwand er bald alle Bedenklichkeiten und nahm die Berufung an. Sein erstes Auftreten erzielte einen ungeheuern Erfolg. Das größte Auditorium in Jena war für seine erste Vorlesung zu eng; die ganze Hausflur, auch der Hof stand voll. Wer ihn hörte, wurde fortgerissen. Und nicht weniger als durch seine akademischen Reden wuchs sein Ansehen auch durch seine schriftstellerische Thätigkeit in dieser dritten oder Jenenser Periode seines Lebens. In rascher Abfolge erschienen 1794 die Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre, 1795 der Grundriß des Eigentümlichen der Wissenschaftslehre, 1796 und 1797 die Grundlage des Naturrechts, zwei Teile, und 1798 das System der Sittenlehre. Charakteristisch für seine akademische Thätigkeit ist die moralische Fürsorge für die Studentenschaft. Schon in seiner Antrittsvorlesung suchte er die Zuhörer anzufeuern, eine männlichere Sittenlehre anzunehmen, und im Wintersemester 1794—1795 wurden moralische Sonntagsvorlesungen zu dem Zwecke gehalten, um die Ordensverbindungen unter den Studenten aufzuheben. Die letzteren Bemühungen führten zu Konflikten. Denn obgleich jene Vorlesungen zu einer Stunde abgehalten wurden, in welcher kein Gottesdienst stattfand, so glaubte doch das Oberkonsistorium in Weimar, daß der Gottesdienst dadurch beeinträchtigt würde und erklärte sein Beginnen für gesetz- und ordnungswidrig. Infolgedessen wurden die Vorlesungen abgebrochen. Der Versuch aber, die Ordensverbindungen aufzuheben, endigte trotz des anfänglichen guten Willens der Studenten, auf Fichtes Vorschläge einzugehen, und dank der bureaukratischen Verschleppung, schließlich damit, daß Fichte nächtlicherweile gröblich insultiert wurde und den Sommer 1795 in Osmannstädt zubrachte, um abzuwarten, bis sich die Gemüter beruhigt hätten. Dies geschah auch bald und Fichtes erfolgreiche akademische Thätigkeit konnte ihren ungestörten Fortgang nehmen.

Da trat im Jahre 1799 ein Ereignis ein, welches ihr ein jähes Ende bereitete und einen Wendepunkt in seinem Leben herbeiführte. Ein Jahr vorher hatte Forberg im Philosophischen Journal über die „Entwickelung des Begriffs der Religion“ geschrieben und Fichte eine Abhandlung „über den Grund unseres Glaubens an eine göttliche Weltregierung“ hinzugefügt. Dagegen wandte sich das anonym erschienene „Schreiben eines Vaters an seinen studierenden Sohn,“ welches Forberg und Fichte, der allerdings die notwendige Annahme einer moralischen Weltordnung, aber nicht eines moralischen Weltordners dargelegt hatte, des Atheismus beschuldigte. Gegen jene Abhandlungen wandte sich aber auch ein chursächsisches Requisitionsschreiben an den Weimarischen Hof, auf daß jene Männer wegen ihres frevelhaften Beginnens zur Verantwortung gezogen und nach Befinden ernstlich bestraft wurden.“ Was Fichtes Lage verschlechterte, war der Umstand, daß er im Rufe eines Mannes von politisch radikaler Gesinnung stand und vielen als ein Repräsentant derjenigen Ideen galt, die in Frankreich mit so erschreckendem Erfolge den Umsturz von Thron und Altar herbeigeführt hatten. Die Weimarsche Regierung erließ zunächst ein Reskript an den Senat der Universität Jena mit dem Begehren, Fichte als Verfasser und Niethammer als Herausgeber des philosophischen Journals „mit ihrer Verantwortung zu vernehmen.“ Fichte verantwortete sich in zwei Schriften, die er veröffentlichte, in der „Appellation an das Publikum über die durch das churfürstliche Reskript ihm beigemessenen atheistischen Äußerungen“ und in der „gerichtlichen Verantwortung gegen die Anklage des Atheismus“ und protestierte darin mit kräftigen Worten gegen die geplante Unterdrückung des freien Forschungstriebes, ja er scheute sich nicht, es auszusprechen, daß der Angriff auf die akademische Lehrfreiheit aus politischen, nicht wissenschaftlichen oder gesetzlichen Gründen gemacht worden sei. Dieser Ton mißfiel in Weimar, namentlich in den Augen Goethes. Indessen erfolgte der angedrohte Verweis hierauf noch nicht. Als nun Fichte die Aussicht eröffnet wurde, an das geplante Institut in Mainz berufen zu werden, schrieb er, freilich mehr auf fremden Rat als mit seinem eigenen Willen, in einem Briefe an den Geheimrat Voigt in Weimar, seine Ehre verbiete es ihm, Regierungen, die ihn eines derben Verweises durch den akademischen Senat für wert gehalten hätten, länger unterworfen zu sein und es würde ihm nichts übrig bleiben, als den Verweis durch Abgebung seiner Demission zu beantworten, und diesen Brief der allgemeinen Publizität zu übergeben. Dieser Brief war ein unbedachtsamer Schritt, denn Fichte hätte ruhig abwarten können. Auf Goethes Rat antwortete die Regierung, als wäre der Brief ein Aktenstück, mit dem Verweis und der Entlassung zugleich. Diese Maßregel war aber doch auch eine Verletzung der akademischen Freiheit und die Folge war, daß eine Anzahl von Männern, wie Schelling, Hufeland und Paulus sich nach außen umthat und die Universität Jena verließ.

Fichte ging nun, da das Mainzer Institut gar nicht zustande kam, nach Berlin und war zunächst nur auf die Einkünfte angewiesen, die ihm seine Schriften eintrugen. Daß er darüber den Mut nicht verlor, beweist schon der geistige Schwung, von dem seine nächste Schrift, die „Bestimmung des Menschen“ getragen ist. Aber das mochte seine notdürftige Lage bewirken, daß er zwar auf die Fortbildung seines Systems bedacht war, aber daß er nicht prinzipielle Untersuchungen, sondern solche Arbeiten veröffentlichte, welche einen mehr populären Ton vortrugen, wie die erwähnte Schrift, ferner der „Sonnenklare Bericht über das Wesen der neuesten Philosophie“, der „geschlossene Handelsstaat“, die Satire auf Nikolai u. a. Seine Lage verbesserte sich, als ihm von drei Seiten Anerbietungen gemacht wurden, eine philosophische Lehrkanzel zu übernehmen, von Rußland die in Charkow, von Bayern die in Landshut und von Preußen die in Erlangen. Er entschied sich für die letztere, weil die Vokation mit der Bestimmung verbunden war, nur im Sommer dort zu lesen, im Winter aber nach Berlin zurückkehren zu dürfen, um wie schon früher dort philosophische Vorträge zu halten. Er hat jedoch in Erlangen nur im Sommer 1805 Vorlesungen gehalten, denn der im folgenden Jahre ausbrechende Krieg regte sein patriotisches Gemüt in dem Maße auf, daß er wenig an Vorlesungen und noch weniger an die Fortsetzung der gewohnten Arbeit zu denken imstande war. Als nach der Schlacht bei Jena die Vortruppen des Feindes vor den Thoren Berlins erwartet wurden, ging er, um „seinen Nacken nicht unter das Joch des Treibers zu beugen“, nach Königsberg, und als die Franzosen nach der Schlacht

bei Friedland auch dort einmarschierten, nach Memel und dann nach Kopenhagen, um solange dort zu bleiben, bis der Friede abgeschlossen wäre. Mittlerweile sann er auf ein Mittel, durch welches seinem Volke wenigstens eine schönere Zukunft gesichert würde und er erblickte es in einer verbesserten Erziehung. „Kannst du, so schreibt er von Kopenhagen aus an seine Gattin, Pestalozzis Schrift, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt', bekommen, so lies es ja. Ich studiere jetzt das Erziehungssystem dieses Mannes und finde darin das wahre Heilmittel für die kranke Menschheit." Nach Berlin zurückgekehrt, verfaßte er zunächst auf Beymes Aufforderung, sich bei der Gründung der nach einem neuen Plan einzurichtenden Universität in Berlin zu beteiligen, den „Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt", in welcher er betonte, daß die Universität nicht bloß für die Entwickelung der Wissenschaften sorgen, sondern auch in integrierender Weise zur neuen Nationalerziehung beitragen solle. Sodann führte er diese neue Nationalerziehung in den „Reden an die deutsche Nation" im Winter 1807—1808 im einzelnen und mit Beziehung auf die anderen Institutionen des öffentlichen Unterrichts weitläufiger aus. Diese Reden bezeugen vor allem den großen patriotischen Sinn Fichtes und seinen persönlichen Mut, denn während er sie hielt, wurde seine Stimme gar oft von den Trommeln der französischen Tambours, welche durch die Straßen Berlins zogen, übertäubt, und er hätte, wie andere, eine kriegsrechtliche Behandlung erfahren können.

Die Aufregungen und Anstrengungen der letzten Zeit hatten einigermaßen seine Gesundheit angegriffen, indessen erholte er sich in Teplitz so weit, daß er nach Berlin zurückkehren und an der Organisation und Verwaltung der neugegründeten Universität mitwirken konnte. Im zweiten Jahre ihres Bestandes wurde er zum Rektor gewählt. Bei der Festigkeit und Energie seines Charakters hoffte man, er werde die Schwierigkeiten, welche die neue Organisation mit sich brachte, überwinden. Aber im Februar 1812 bat er um die Entlassung vom Rektorate, weil er auch in Berlin gegen die Landsmannschaften und Studentenorden angekämpft, aber im Kollegium Opposition gefunden hatte. In diesem Jahre brach der Krieg mit Rußland aus. Man riet Fichte vor dem Anrücken der Franzosen in Berlin, daß er als ein gefürchteter Aufwiegler gegen Frankreich nach Rußland entfliehe. Aber er antwortete, sein Leben gehöre der Wissenschaft und dem Vaterlande; nicht seine Flucht, wohl aber sein ruhiges Verbleiben könne beiden nützen. Als aber im folgenden Jahre Preußen zu Rußland überging, entschloß er sich, am Kampfe teilzunehmen. Er wollte wie 1806 als moralisch-philosophischer Redner im Hauptquartier, wo die meisten Studenten freiwillig dienten, wirken und nach Einführung des Landsturms, an dessen Übungen er teilnahm, auch mitkämpfen. Aber weder jener Wunsch ging in Erfüllung noch fand er Gelegenheit, am Kampfe teilzunehmen. Dagegen ist es wohl größtenteils seinem Einflusse zuzuschreiben, wenn seine Gattin nach den Siegen von Großbeeren und Dennewitz sich zur Pflege der Kranken anbot und fünf Monate lang mit aufopfernder Hingebung die Kranken wartete, bis ein Nervenfieber sie am 3. Januar 1814 aufs Krankenlager warf. Eben hatte das Fieber seinen Höhepunkt erreicht und die Kranke schwebte zwischen Leben und Tod. Da brachte es Fichte über sich, nachdem er von der Kranken Abschied genommen, zwei Stunden lang über die abstraktesten Dinge Vorlesungen zu halten, die soeben wieder eröffnet worden waren. Nach Hause zurückgekehrt vernimmt er den Eintritt einer wohlthätigen Krise. Aber bei der überfreudigen Begrüßung ward ihm selbst der Keim der Krankheit eingeflößt und schon am 11. Tage verschied der Mann, der gleich groß durch Thaten des Gedankens wie des Charakters war. In einem der letzten lichten Augenblicke vernahm er noch die Kunde von Blüchers Übergang über den Rhein und dem Vordringen der Verbündeten in Frankreich.

2. Philosophische Anschauungen. Fichte suchte zum erstenmale das Wort Kants, daß die Dinge sich nach unserer Erkenntnis richten müssen, vollständig zu erfüllen, so daß in allem Ernste das Objekt durch das Erkenntnisvermögen gesetzt und bestimmt wird, Form und Stoff nicht mehr besondere Stücke sind, sondern das ganze Ding vor den Augen des Denkers entstehe und auf diese Weise die letzte Reminiscenz an Lockeschen Empirismus verwischt sei. Daher alle Rede von äußern Gegenständen, welche unsere Sinne rühren und neben oder außer dem Bewußtseienden oder Subjekte unsere Erfahrungswelt begründen sollen, als eine Halbheit zurückzuweisen ist. Alles Bewußtsein ist als etwas durch das Selbstbewußtsein Begründetes aufzuzeigen. Auf die Gefahr, des theoretischen Eigensinns beschuldigt

zu werden, sollten die letzten Konsequenzen aus der Anschauung Kants, daß die teils psychologisch teils logisch werdenden Anschauungsformen und Kategorien für etwas Ursprüngliches, im erkennenden Subjekte Begründetes zu halten seien, gezogen werden. In diesem Sinne war Fichte ein Hauptvertreter des Idealismus. Es kann hier nicht ausführlich auf das verwickelte und spitzfindige Gedankengetriebe Fichtes eingegangen werden, nur die charakteristischen Züge mögen hier auseinandergesetzt werden.

Der erste und auffallendste ist die Vorherrschaft des synthetischen, vom Grunde zur Folge fortschreitenden Denkweges. Dazu forderte schon das Ausgehen von einem prinzipiellen Grundgedanken und der Umstand auf, daß dieser Grundgedanke die Ichheit war, denn die in der äußern Natur gegebene Fülle von Thatsachen, welche sich der auf analytischem Wege erreichbaren Erklärung darbieten, läßt sich nicht auf eine einzige Formel bringen. Gleich Des-Cartes erblickt er in der Mathematik, die ja bis auf Kant allenthalben als synthetische Wissenschaft galt, das Vorbild für seine Methode. Denn sowie in der Mathematik von Axiomen d. h. an sich evidenten Sätzen oder feststehenden Gründen aus- und zu Theoremen oder Folgesätzen übergegangen wird, so müsse es auch in der Philosophie geschehen. Und sowie ferner bei dem mathematischen Kalküls von den Erfahrungsthatsachen abgesehen werden kann, so wisse auch, wie Fichte erklärt, der Idealismus bei seinem Verfahren nichts von der Erfahrung und sehe auf sie überhaupt nicht, sondern gehe von seinem Anfangspunkte aus nach seiner Regel fort, unbekümmert, was am Ende herauskommen werde; daher er die Gesetze des Denkens als Faktoren und das Philosophieren als ein Multiplizieren betrachtet, bei dem es höchstens wünschenswert bleibe, daß das Resultat die gegebene Zahl d. i. die gesamte Erfahrung herauskomme, welche die synthesierende Vernunft antizipierte. So sinken die Erfahrungsthatsachen zu etwas Bedeutungslosem herab. Aber der Sinn jenes Absehens des mathematischen Kalküls von der Erfahrung ist nur der, daß darauf nicht reflektiert wird, nicht aber, daß sie bedeutungslos sei. Die Folge war, daß die Realität der Dinge Fichte zu etwas Erweisbarem herabsank. Aber nicht daß die Dinge sind oder ihre Realität, sondern was sie sind oder ihre Qualität ist zu erweisen. Jene ist etwas Selbstverständliches und Unerweisliches und der Gedanke ist absurd, daß die Welt und die gegebenen Dinge durch die Luftstützen unserer Gedankenwelt getragen werden sollen.

Ein zweiter charakteristischer Zug des Fichteschen Systems ist der präponderierende Einfluß des moralischen Gedankenkreises. Auf Geheiß des Sittengesetzes in uns, sagt er, glaube ich wenigstens an die Selbständigkeit und Unabhängigkeit des Ich und durch die Gebote des Gewissens werde ich genötigt, meine Welt als Objekt und Sphäre meiner Pflichten zu betrachten und sowohl an die Realität des Ich zu glauben als den Dingen, welche mich umgeben, ein von mir unabhängiges Dasein zuzuschreiben. Aber nicht bloß auf das Sein, auch auf das Geschehen erstreckt sich die Herrschaft des Sittlichen. Das Universum d. h. der Lauf der Welt stellt, wie er sagt, nicht einen in sich zurücklaufenden Zirkel oder ein Ungeheuer dar, das sich selbst verschlingt, sondern ein stetes Fortschreiten zum Vollkommneren in einer graden Linie, die in die Unendlichkeit geht, und die traurigen Ereignisse, welche die Natur und die Geschichte dem Beschauer darbieten, können in dem Plane des Ewigen nur das nächste Mittel für einen sehr guten Erfolg sein. Aus diesen Auffassungen geht aber hervor, daß der Begriff der Realität von dem der Dignität abhängig gemacht wird, während diese beiden Begriffe von einander unabhängig sind. Denn es läßt sich weder sagen, daß das, was wertvoll ist, auch schon sei oder geschehe, noch daß das, was ist und geschieht, ohne weiteres wertvoll sei.

Ein dritter eigentümlicher Zug des Fichteschen Systems ist dessen Fortbildung, die während seines Berliner Aufenthalts zustande kam. Schelling nannte die spätere Philosophie Fichtes eine übelversuchte Selbstverbesserung und warf ihm Synkretismus vor, aber mit Unrecht. Fichte wandte sich in der späteren Periode den religiösen Problemen zu, die ihm seit dem Atheismusstreit eine sehr dringliche Angelegenheit geworden waren, und in der Anwendung seiner Grundanschauungen auf diese Probleme besteht im wesentlichen jene Fortbildung. Die Grundanschauungen selbst aber sind unverändert geblieben. So sucht, was das Verfahren betrifft, die Vernunft nach wie vor die gesamte Erfahrung gleichsam mathematisch zu antizipieren, oder wie Fichte einmal sagt, alles als apriorisch zu erkennen. Die absolute Spontaneität ferner oder der actus

purus des reinen Thuns behält seine prinzipielle Bedeutung als eines letzten Bewirkenden, sie mag nun als eine in sich zurückgehende Thätigkeit (reine Ichheit) oder als absolutes Wissen oder als das eine auf sich selber ruhende und sich selbst tragende Leben oder endlich als absolute Tendenz zum Absoluten (das Hyperabsolute) dargestellt werden. Die Welt und die gegebenen Dinge haben nach wie vor keine Realität im Sinne eines vom Denken unabhängigen Bestehens, sondern sie hängen vom Denken ab, mögen sie nun als Produkte der Einbildungskraft oder als Emanationen des absoluten Wissens oder als Erscheinungen des Hyperabsoluten gefaßt werden. Gott selbst aber oder das Hyperabsolute wird nach wie vor als das im moralischen Gefühl sich ankündigende Ideal des ewig Vernünftigen ohne Selbstbewußtsein und Persönlichkeit vorgestellt, mag er nun als moralische Weltordnung oder als das eine, unveränderliche und sich selbst liebende wahrhafte Leben oder als das Band der Geisterwelt erscheinen, in dem wir sein sollen und in dem wir sind, wenn wir wahrhaft sind, was wir sein sollen. Endlich bleibt das kategorische Soll nach wie vor die Selbstrealisierung des Absoluten, mag nun gemäß der älteren Sittenlehre als einer ursprünglichen Pflichtenlehre von einer in der Welt als dem Material der Pflicht durch die schöpferische Freiheit herbeigeführten Erfüllung der Pflicht als des wahren Ansich oder gemäß der späteren Sittenlehre als einer ursprünglichen Tugendlehre von einer in der Sinnenwelt als der Sphäre für die äußere und innere Freiheit durch das Thun des Gottbegeisterten geschaffenen Darstellung des Heiligen und Guten als des wahrhaft Realen und innern Wesens Gottes die Rede sein, sowie ja auch nach dem Angegebenen nach wie vor die Präponderanz des moralischen Gedankenkreises und die Abhängigkeit der Realität von der Dignität hervorleuchtet.

3. Pädagogische Anschauungen. Fichtes philosophische Anschauungen enthalten Prämissen, welche der Aufstellung einer pädagogischen Theorie nicht günstig sind. Denn wenn nach ihm vom „höchsten Standpunkte“ aus d. h. von der Annahme einer vorgeblich absoluten Freiheit nur von einer sogenannten Wechselwirkung zwischen dem Erzieher und dem Zögling, in der That aber nur von einer Kausalität des letzteren mit sich selbst die Rede sein kann und dessen ursprünglich als Affekt der Achtung vorhandene Moralität durch keine theoretische Überzeugung sich erzwingen läßt, so ist hiermit die Möglichkeit der Erziehung in Frage gestellt. Wenn ferner nach Fichte jedem Individuum im göttlichen Weltplane eine bestimmte Stelle angewiesen ist, die Zöglinge ihrer ursprünglichen Bestimmung nach edler oder unedler geboren werden und die Bildung von der individuellen Anlage abhängt, die wir weder abzuändern, noch, wenn sie schlecht wäre, zum Guten hinzuwenden noch überhaupt nach unserem Willen zu entwickeln oder fortzubilden vermögen, so entfällt damit auch die Notwendigkeit der Erziehung. Aber persönlich ertrug er es nicht, zumal im Hinblicke auf die betrübenden Zeitereignisse, der Selbstentwickelung der Menschen ruhig zuzusehen, und ebenso war er persönlich überzeugt, daß der Mensch an der Verwirklichung ethisch-praktischer Zwecke arbeiten müsse, wenn es besser werden solle.

Was den Zweck der Erziehung oder des Unterrichts betrifft, denn Fichte gebraucht beide Ausdrücke wie gleichbedeutend, so besteht er auf Grund der Wissenschaftslehre, nach welcher das letzte Bewirkende oder die absolute Spontaneität des reinen Thuns unser wahres Sein wie unsere höchste Freiheit ausmacht, in der Selbstthätigkeit, die zu wecken ist. Alles kommt nach ihm darauf an, was der Zögling vermöge, nicht, was da erlernt sei, am allerwenigsten auf ein leidendes, gedächtnismäßiges Auffassen und mechanisches Auswendiglernen, um den Schein des Denkenkönnens zu retten. Diese Zweckauffassung verdient noch heut für den Unterricht festgehalten zu werden, wenn auch nicht aus dem Grunde, weil die Selbstthätigkeit oder, wie wir sagen, das unmittelbare Interesse auf einem Naturgesetz beruht und unser ursprüngliches Sein und Leben ausmacht, sondern weil sie aus ethischen Gründen etwas Wertvolles ist oder auf einem Idealgesetz beruht, und obgleich wir hinzufügen, daß zur Schätzung der quantitativen Regsamkeit der Selbstthätigkeit die qualitative Schätzung dessen, was da erlernt wird, hinzutreten müsse.

Der Zweck der Erziehung ist auch der Zweck des Universitätsunterrichts. Nicht um die Fertigkeit, Kenntnisse mechanisch wieder von sich zu geben, auch nicht um Einführung in das wissenschaftliche Leben, welches den historisch entwickelten geistigen Bedürfnissen eines Volkes entspricht, handelt es sich nach Fichte, sondern ebenfalls nur um Weckung der Selbstthätigkeit d. h. hier um Weckung eines

selbständigen Urteils. Durch Verfolgung eines solchen Zwecks werde die Universität zu einer Akademie im antiken Sinne des Wortes und zu einer Sokratischen Schule. In dieser Akademie würden zwar auch fortlaufende Vorträge gehalten, wichtiger aber seien Examina „im Geiste der Kunst, nicht des Wissens“ d. h. Examina, in welchen der Examinand zeigt, daß er zu produzieren, nicht bloß zu reproduzieren im stande sei, ferner Konversatorien mit expressivem Sokratischen Dialog zwischen Lehrling und Meister und endlich Aufgaben, welche der Lehrling im Geiste der Kunst schriftlich ausarbeitet. Würde bloß Aneignung von Kenntnissen zum Zwecke des Universitätsunterrichts erhoben, dann bedürfte es zwar nur fortlaufender Vorträge, aber dann strebe man nach einem vergänglichen Gute und die Universität erweise sich als eine überflüssige und schädliche Anstalt. So war Fichte die Universitätsfrage nicht wie andern Ratgebern eine bloß rechtliche, sondern eine Frage der geistigen Kultur und seine Mitwirkung bei der Gründung der Berliner Universität eine von reformatorischen Ideen geleitete.

Anders verhält es sich mit seinen methodischen Bestimmungen. Im allgemeinen fordert er zwar nur solche Mittel, welche die Selbstthätigkeit erregen, z. B. in der Volksschule Anschauungsunterricht und Konstruktionsversuche der Zöglinge in der Geometrie, im klassischen Sprachunterricht nicht ein beiläufiges Verstehen, sondern ein Begreifen der Sache. Aber welchen bestimmten Gang der Unterricht einzuschlagen habe, darauf giebt Fichte nur die Antwort: „Die Anregung und Entwickelung der Liebe für den erkannten Gegenstand knüpft sich an den folgegemäßen Lehrgang am Faden der Empfindung und Anschauung von selbst und kommt ohne allen unsern Vorsatz oder Zuthun.“ Bei jener allgemeinen Weisung hat es also sein Bewenden. Freilich ist vom Standpunkte der indeterministischen psychologischen Anschauung Fichtes jede anders beschaffene Methode unzulässig. Der Geist des Zöglings geht nach seiner Regel fort, und es hat keinen Sinn, seinen Vorstellungskreis auf psychologisch-gesetzmäßigem Wege zu regulieren. Gesetzt jedoch, der Zögling wäre zerstreut: soll er dann determiniert und zur Selbstthätigkeit zurückgeführt werden? Allerdings, antwortet Fichte, aber nicht durch psychologisch begründete Maßregeln, sondern durch ein „absolutes Nichtdulden des Zerstreutseins.“ Auf diese Weise schlägt sein Indeterminismus in den allerschlimmsten Determinismus um und die absolute Freiheit wird mit dem Zwange beisammen zu wohnen gezwungen. Die einzige Weisung kann seiner Methodik entnommen werden, daß man beim Unterricht bisweilen, aber freilich nicht immer, und dann in bestimmter Absicht, direkt an den Willen appellieren und ihn in intensiver Weise erregen und ergreifen solle.

Ein radikaler pädagogischer Vorschlag ist der auf die Aufhebung der Familienerziehung bezügliche. Da nämlich der Einzelne, theoretisch betrachtet, eine Phänomenalexistenz, praktisch aber vermöge der Konsequenzen der Lehre von der absoluten Freiheit prädestiniert, also unselbständig ist oder eine „ursprüngliche Bestimmung“ hat, anderseits aber die Annäherung an den Endzweck des Sittengesetzes im allgemeinen gefordert wird, so kann es sich bei der Erziehung, deren allgemeiner Zweck darin besteht, daß jeder mit klarer Einsicht verstehen solle den Willen Gottes an ihn, nicht um eine als persönliches Besitztum, sondern als Gemeingut sich ankündigende Erkenntnis handeln, und es darf deshalb die Erziehung nicht mehr der Familie überlassen bleiben, sondern alle Erziehung muß eine öffentliche sein wie bei Platon. Nur solle nicht wie bei letzterem nur eine geringe Zahl der Bildung teilhaftig werden, sondern die Erziehung müsse eine allgemeine sein. Diese allgemeine und öffentliche Erziehung sei zunächst eine National-, sodann aber auch eine Staatsangelegenheit. Der Staat mit allen seinen Zwangsmitteln müsse sich als Erziehungsinstitut betrachten und Anstalten errichten, welche abgesonderte und für sich selbst bestehende Gemeinwesen bilden und jeder Vater, der mit seiner Einsicht und seinem Willen auf das geistige Wohl seiner Kinder bedacht sein wollte, wäre daran zu hindern.

Schon wegen eines bestimmten Maßes von Selbständigkeit, das dem Einzelnen einzuräumen ist, dann auch um der natürlichen Sympathie und Liebe der Eltern willen, welche ihren erzieherischen Einfluß auf die Kinder zu einem segensreichen macht, endlich aber, weil es erfahrungsmäßig durchaus nicht feststeht, daß die Veredlung der Menschen durch öffentliche Erziehung leichter gelinge als durch die der Familie, kann von einer Aufhebung der Familienerziehung nicht die Rede sein. Nur die eine Forderung Fichtes verdient Anerkennung, daß der Staat auch moralische Zwecke zu erfüllen und darum staatspädagogische Maßregeln

zu ergreifen hat. Die Fürsorge des Staats für die moralische Solidität der Einzelnen ist zugleich eine Fürsorge für die Erhaltung und Entwickelung seiner selbst. Diese Maßregeln werden dem Einzelnen Schranken auferlegen, aber nicht seine Selbständigkeit aufheben.

Litteratur: J. H. Fichte, Johann Gottlieb Fichtes Leben und litterarischer Briefwechsel. 2. Aufl. Leipzig 1862. — Theodor Vogt, J. G. Fichtes Leben. Langensalza, Beyer & Söhne. 1881.

Wien. Theodor Vogt.

Findelhäuser

1. Geschichte. 2. Gegner. 3. Jetzt bestehende Einrichtungen.

1. Geschichte. Von jeher hat auf den Frauenzimmern, welche auf nicht legitimem Wege Mutter wurden, ein arger sittlicher Makel gehaftet. Schwere Kirchenstrafen und die Verachtung der Mitmenschen trafen die unglücklichen Geschöpfe. Die Kinder selbst, welche aus verbotenem Umgange hervorgingen, wurden von den Zünften nicht als Lehrlinge angenommen und sie fanden auch sonst viele Hindernisse auf ihrem Lebenswege. Diese Verhältnisse waren die Ursache, daß viele gefallene Frauenzimmer ihre Schwangerschaft verheimlichten, die Leibesfrucht abtrieben, die unehelich geborenen Kinder aussetzten oder töteten. Derartige Verbrechen gegen das junge Leben kamen sehr häufig vor; noch das kursächsische Mandat vom 14. Oktober 1744 spricht aus, daß „zeithero diese unmenschliche Verbrechen fast gemein werden wollen.“ Es wurden deshalb die genannten Vergehungen schwer bestraft. Durch das eben genannte Mandat z. B. wurde der Kindesmord damit bestraft, daß die Verbrecherin dort, wo „die Gelegenheit des Wassers vorhanden, in einem Sack ins Wasser geworfen und ertränket, oder, wo die Gelegenheit des Wassers nicht vorhanden, mit dem Rade vom Leben zum Tode gerichtet und gestrafet“ werden sollte. Frauenzimmern, die ihre Schwangerschaft verheimlicht hatten, wurde jede Gnade verweigert, es durfte nicht einmal die Verwandlung der anerkannten strengsten Todesstrafe in eine gelindere stattfinden. Diejenige, welche ein Kind ausgesetzt hatte, welches umgekommen war, wurde wie eine Kindesmörderin behandelt. War das kleine Wesen nicht umgekommen, so wurde die Strafe des Staupenschlages oder ewiger Landesverweisung angewendet. Damit das Mandat die nötige Wirkung erziele, mußte es jährlich zweimal von allen Kanzeln des Landes verlesen werden. In den anderen deutschen Ländern waren ähnliche Bestimmungen vorhanden.

Hieraus ist ersichtlich, daß ein großes staatliches Interesse vorhanden war. Es handelte sich nicht nur um die Hebung der öffentlichen Moral, sondern um die Beschützung des Lebens sehr vieler Kinder. Denn um der Schande und Strafe zu entgehen und dem eigenen Kinde eine unglückliche Zukunft zu ersparen, wurde die Frucht auf diesem oder jenem Wege beseitigt. Die mildeste Form war noch die Aussetzung der Kinder. Die Zahl dieser „Findlinge“ mehrte sich derartig, daß sich die christliche Kirche veranlaßt sah, die körperliche und geistige Pflege der unglücklichen Geschöpfe zu übernehmen. Es wird deshalb bereits 787 zu Mailand ein „Findelhaus“ errichtet; später wurden solche Anstalten in Eimbeck (1200), Florenz (1317), Nürnberg (1331), Paris (1362), Venedig (1380), London (1687), Wien (1784) begründet. Die Staatsklugheit riet eben, die unehelichen Kinder nicht zu verlassen, dieselben vor dem Untergange zu bewahren und zu einem sittlichen Lebenswandel zu erziehen, damit sie nützliche Glieder des Volkes werden. Kaiser Joseph II., welcher das Wiener Findelhaus gründete, pflegte zu sagen: „ich kann Alle brauchen.“ Am schärfsten wurde die Berechtigung eines jeden Bürgers auf staatliche Versorgung durch die große französische Revolution ausgesprochen. So kam es, daß die Findelhäuser in Frankreich damals vielfach als Erziehungsanstalten angesehen wurden, denen jeder seine illegitimen oder auch legitimen Kinder zur Erhaltung übergeben konnte, ohne daß ihm eine Verpflichtung auferlegt wurde. Napoleon I. erließ im Jahre 1811 sogar ein neues Statut, nach welchem in jedem Arrondissement ein mit einer Drehlade verbundenes Hospiz vorhanden sein sollte. Jedes Kind, welches in diese Lade gelegt wurde, fand Aufnahme und wurde auf Kosten des Staates erhalten.

2. Gegner. Die innere Einrichtung der Anstalten war eine überaus einfache. Die unglücklichen Kinder wurden massenhaft zusammengepferdht; die Unreinlichkeit war eine große. Infolgedessen starben sehr viele der Kinder noch im Jahre 1811 z. B. starben im Wiener Findelhause von 4307 nicht weniger denn 2939 Kinder = 74 % In den Jahren vorher war die Sterblichkeit eine nur wenig

geringere gewesen. Diese furchtbaren Zahlen waren geeignet, gegen die Einrichtung Stimmung zu machen. Außerdem sagte man, „Findelhäuser machen Findelkinder", weil man glaubte, die Erleichterung der Unterbringung begünstige die leichtsinnige Zeugung unehelicher Kinder. Man behauptete, die Zahl der Konkubinate steige dort, wo Findelhäuser sind, wodurch die Ehe vielfach vergiftet werde. Da auch ehelich geborene Kinder in den Anstalten untergebracht wurden, fürchtete man eine Demoralisation der elterlichen Liebe, und weil die Kinder ohne eigentliche Heimat seien, scheute man sich, eine große Anzahl von Bürgern aufwachsen zu lassen, denen die festen Wurzeln der Familie und der Heimat im engeren Sinne des Wortes fehlen. Auf Grund solcher Erwägungen wurden die deutschen und viele andere Findelhäuser aufgehoben. Die ungeheuren Lasten, welche die unbedingte Aufnahme aller gebrachten Kinder dem französischen Staate auferlegte, führten in den dreißiger Jahren eine Änderung der bestehenden Einrichtung herbei. Man schaffte die Drehlade und damit die leichte Abgabe der Kinder fort, durch welche sehr viele eheliche Kinder aller Rechte auf Namen, Stand und Vermögen ihrer Eltern beraubt worden waren, durch welche man ohne Konstatierung der Notwendigkeit dem Staate eine schwere Verpflichtung auferlegt hatte. Die Regierung verlangte nunmehr als nächste Bedingung der Aufnahme die Feststellung der Mutterschaft, und um die Zahl der Pfleglinge zu vermindern, wurden dieselben in entlegene Departements „versetzt" oder in gewissen Zeiträumen anderen Zieheltern übergeben. Der Zweck wurde erreicht, da sehr viele Mütter ihre Kinder keinem ungewissen Schicksale entgegen gehen lassen wollten und dieselben zu sich nahmen. Auch in England schaffte man die Findelhäuser ab; dagegen errichtete man im ganzen Lande Arbeitshäuser, in denen zahlreiche nicht verheiratete Mütter ihre Niederkunft abwarten. Außerdem giebt es viele von privater Wohlthätigkeit errichtete Asyle, in denen verlassene Kinder erzogen werden.

3. Jetzt bestehende Einrichtungen. Um die Verirrungen des Geschlechtstriebes zu verhüten, hat man in den meisten Kulturländern, namentlich in Deutschland die Eheschließung wesentlich erleichtert; trotzdem ist die Zahl der unehelich geborenen Kinder noch eine sehr große; sie steigt in einzelnen Ländern auf mehr denn 20%. Die Sterblichkeit unter diesen armen Geschöpfen war lange Zeit, besonders während des ersten Lebensjahres eine furchtbare. In Deutschland konnte man sich trotzdem nicht entschließen, die Findelhäuser wieder einzuführen. Man machte aber die Angelegenheit der Erziehung verlassener oder unehelicher Kinder armer Mütter zu einer Sache des Armenrechtes. Die kleinen Geschöpfe wurden auf öffentliche Kosten erhalten und in Waisenhäusern untergebracht oder Familien zur Pflege übergeben. Da aber auch die sog. „Ziehkinder" unter einer großen Sterblichkeit zu leiden hatten, wurde eine scharfe staatliche Beaufsichtigung eingeführt, durch welche zweifellos eine wesentliche Besserung eingetreten ist.

In anderen Staaten, z. B. Österreich, Frankreich ꝛc., hat man dagegen die Findelhäuser erhalten; dieselben haben jedoch eine wesentlich veränderte Gestalt angenommen. Man hat bei Betrachtung derselben zu unterscheiden die eigentliche Findelanstalt und die Findelversorgung. Die Findelanstalt zerfällt gewöhnlich in eine geheime und eine nicht geheime Abteilung. Die Aufnahme der schwangeren Mütter oder der Kinder in die geheime Abteilung erfolgt ohne Vorlegung irgend welcher Dokumente. Man geht von der Überzeugung aus, daß vielen die Ehre lieber sei, als das Leben und es bleibt daher sowohl der Name der Mutter, wie die Abstammung des Kindes vollständig, selbst den Beamten der Anstalt unbekannt. Es haben jedoch die Mütter ein entsprechendes Pflegegeld zu zahlen und für die Kinder ist eine gewisse Summe zu entrichten. In Wien z. B. wird für jedes Kind 150 Gulden für das Findelhaus und 20 Gulden Heimatstaxe bezahlt. Dafür wird das Kind zehn Jahre verpflegt. Nach Ablauf dieser Zeit bekommt das Kind das Heimatrecht der Stadt Wien und wird von dieser erzogen, wenn von der Mutter nicht andere Bestimmungen getroffen werden. Weggelegte Kinder dagegen erhalten das Heimatsrecht derjenigen Gemeinde, in welcher sie gefunden wurden; sie werden auch auf deren Kosten erzogen.

In die zweite Abteilung des Findelhauses kommen diejenigen schwangeren Frauen, die den Nachweis ihrer Mittellosigkeit erbringen. Es werden also Name und Stand der Mutter festgestellt. Als Gegenleistung für die unentgeltliche Aufnahme müssen sich die Mütter verpflichten, für den klinischen Unterricht der Studenten und Hebammen als Beobachtungsmaterial und später als Ammen in der Anstalt oder in

Privathäusern zu dienen. Auch Kinder, die nicht in der Anstalt geboren wurden, werden aufgenommen; es muß jedoch der Name der Mutter festgestellt und für die dauernde Verpflegung des Kindes eine größere Summe gezahlt werden. Die in den vorhandenen Findelhäusern sorgfältig geführte Statistik hat nicht ergeben, daß die Zahl der übergebenen Kinder wächst; der Wiener Anstalt wurden z. B. im Jahre 1856 nicht weniger denn 8321, im Jahre 1886 aber nur 7191 Kinder zugeführt; in der Prager Anstalt belief sich der Zuwachs in denselben Jahren auf 3036 und 2981 Kinder. Ein demoralisierender Einfluß wurde also durch die Existenz des Findelhauses nicht ausgeübt. Auch die Sterblichkeit der Kinder ist infolge der zeitgemäßen Einrichtung der Anstalten eine sehr geringe geworden; sie belief sich z. B. in Wien 1885 auf 11,6%, in Prag 1881 auf 10,54%. Wenn man erwägt, daß auch der gewiegte Statistiker Bertillon 9,2% als die im allgemeinen erreichbare Grenze der Sterblichkeit des ersten Lebensjahres annahm, so bezeichnen jene Ziffern sehr erfreuliche Resultate. Die eigentlichen Findelhäuser sind jetzt nur noch Durchgangsstationen für die neugeborenen Kinder, welche nach kurzer Zeit aus der Anstalt entfernt werden. Nur schwächliche oder kranke Kinder werden bis zum Eintritte der Genesung behalten. Sobald wie möglich, meist nach 10—12 Tagen, tritt die „Findelversorgung" ein.

Diese erfolgt nicht in der Anstalt; es wird vielmehr allgemein der Grundsatz der Zerstreuung durchgeführt. Ein Teil der Kinder wird von den Müttern unentgeltlich übernommen; derartigen Anträgen wird stets entsprochen, wo nicht ein begründeter Verdacht verbrecherischen Lebenswandels oder einer Geistesstörung vorliegt. Ein anderer Teil wird von Verwandten „zu eigen" übernommen. Die überaus große Mehrzahl der Kinder aber wird fremden Familien zur Erziehung übergeben. In der Regel wählt man auf dem Lande wohnende Familien, die in gesundheitlicher Beziehung unter glücklicheren Verhältnissen leben. Alle entstehenden Kosten trägt der Staat, in Niederösterreich durch 10, in Böhmen durch 6 Jahre; andere Staaten haben andere Zeiten festgestellt. Hat der Findling dieses Normalalter erreicht, so muß die Mutter das Kind übernehmen; gestatten dies die Vermögensverhältnisse nicht, so wird das Kind der Heimatsgemeinde der Mutter überwiesen. Die italienischen, französischen, russischen Anstalten dieser Art verpflegen und bevormunden dagegen die übernommenen Kinder bis zur erlangten Majorennität, so daß die Mutter thatsächlich nicht in die Lage zu kommen braucht, dem einmal dem Findelhause überlieferten Kinde jemals wieder zu begegnen.

Litteratur: Hügel: Die Findelhäuser und das Findelwesen Europas. Wien, 1863. — Eppstein: Studien zur Frage der Findelanstalten. Prag, 1882. — Friedinger: Denkschrift über die Wiener Gebär- und Findelanstalt. Wien, 1887.

Leipzig-Lindenau. Oskar Pache.

Fixieren des Lehrers

s. Regierung der Kinder

Flächenraum

s. Klassenzimmer

Flattersinn, Flüchtigkeit; Gedankenlosigkeit, Oberflächlichkeit; Zerstreutheit, Zerfahren, Zersplittert.

1. Begriffserklärung. 2. Ursachen. 3. Gegenwirkung.

1. Begriffserklärung. Flattern im wörtlichen Sinn bedeutet, sich in der Luft mit Geräusch hin und her bewegen, doch tritt oft der Begriff des Geräusches zurück und der des unstetigen Umhergaukelns, der leichtsinnigen Veränderlichkeit hervor. „Nie steht ihr Mäulchen still, stets flattern ihre Blicke." (Wieland 15, 5.) Flatterhaft heißt unbeständig, leichtsinnig, ungetreu — flattersinnig. Kant Sch. E. 58: „Gar zu flatterhaft und gaukelnd." Ein Mensch ohne Stetigkeit, ohne Ernst hin und her fahrend ist flatterig, nur daß dies mehr den Hang, die haftende Eigenschaft bezeichnet: „ein flattricht Kind." (Günther 457.) Der Flattersinn bei einem Menschen ist ein unstetes, unzuverlässiges, hin- und herschwankendes geistiges Empfinden, überhaupt oder nach den einzelnen Beziehungen, insofern es sich im Bewußtsein, im denkenden Urteil, im begehrenden Streben und Wollen, in der Sprache, in den Gebärden und Bewegungen, im ganzen Ausdruck des Wesens kund giebt.

Flüchtigkeit steht im Gegensatz zur Gründlichkeit. Eine flüchtige Arbeit ist eine in der Flucht, im Fluge gemachte, der die sorgfältige Anlage und Ausführung mangelt. Daher die Ausdrücke: „eine flüchtige Zeichnung, Skizze ꝛc."

oder: „Der Aufsatz ist flüchtig gearbeitet.“ Ein Mensch, der in seinem ganzen Wesen diese Eigenschaft zeigt, alle seine Pflichten schnell und unpünktlich erfüllt, ist ein flüchtiger Mensch und sein charakteristisches Merkmal ist die Flüchtigkeit. Der Flattersinn unterscheidet sich von der Flüchtigkeit durch das treibende Motiv. Der Flüchtigkeit liegt eine gewisse Hast, wie „viel fertig bringen wollen“, dem Flattersinn ein mehr unbewußtes, leichtsinniges Hin- und Hergaukeln zu Grunde. In der Flüchtigkeit liegt mehr Charakter als im Flattersinn; sie ist deshalb auch leichter zu heilen. Die Flatterhaftigkeit hat große Ähnlichkeit mit der Gedankenlosigkeit. Der Ausdruck gedankenlos will nicht sagen, daß ein Mensch, der diese Eigenschaft hat, überhaupt keine Gedanken habe, sondern daß er die Gedanken, die er haben sollte, nicht hat, bezw. daß ihm diese Gedanken in dem Augenblick, da er sie braucht, nicht gegenwärtig und bewußt sind, daß sie ihm nicht zur Verfügung stehen. Er kann sie schon gehabt haben, sie mögen seinem Vorstellungsleben schon zum Bewußtsein gekommen sein, aber sie sind durch andere, nicht hierher gehörige verdrängt worden. Und dies ist ja eben das Charakteristische des Flattersinns, daß er seine Gedanken ordnungslos umherspringen läßt, so daß sie in dem Augenblick, da sie notwendig sind, aus der Vorstellungsmenge nicht auftauchen, ja geradezu fehlen. Dieses Fehlen der Gedanken am passenden Orte und zur passenden Zeit stellt das Bild der Gedankenlosigkeit dar. Dem Gedankenlosen fehlen die geordneten Vorstellungsreihen, der Zusammenhalt der Gedanken; sie sind unfest, lose.

Die Oberflächlichkeit kann die Ursache der Gedankenlosigkeit sein, letztere kann aber auch erstere zur Folge haben. Der Oberflächliche haftet an der Oberfläche der Dinge, er ist obenhin, d. h. nicht tief eindringend, ohne Ernst und Gründlichkeit. Fichte: „So hat er nie ein Bedürfnis über diese Oberfläche hinauszugehen, und so entsteht in ihm das Phänomen der absoluten Oberflächlichkeit und totaler Seichtigkeit.“ (S. 68.) Ein solcher Mensch heißt auch wohl ein Flachkopf. (Sternau.) Wo nicht Gedankenlosigkeit die Ursache der Oberflächlichkeit ist, da kann sogar ein Gedankenreichtum, ja eine geordnete Fülle der Gedanken sein, die aber mehr in die Breite als in die Tiefe geht. Sie rührt dann entweder von einer seichten Naturanlage her, oder sie ist die Folge eines geistlosen Unterrichts, einer Erziehung, die darauf ausgeht, Schwätzer zu bilden, aber nicht durch die Pflege eines lebendigen Interesses sittliche Charaktere heranzuziehen, die fähig sind zur Erfüllung ernster Lebensaufgabe.

Zerstreutheit ist ein träumerisches Wesen, das seine Gedanken nicht beisammen und nicht auf das gerichtet hält, worauf sie gerichtet sein sollten. Die Zerstreutheit der Gedanken ist das Gegenteil von der Gedankenkonzentration; wenn letztere die Kunst ist, einen Kern- und Grundgedanken festzuhalten, in der Richtung dieses Gedankens zu beharren, ordnungsmäßig fortzuschreiten mit der steten Beziehung auf den Ausgangspunkt und so zu einem folgerichtigen Ergebnis zu kommen, so ist die Zerstreutheit ein Gedankenwirrwarr, der seinen Mittelpunkt verloren hat, ohne leitendes Prinzip auseinanderflattert und sich nie im Besitz eines verfügbaren Gedankenschatzes befindet. Es fehlt dem Denken das leitende wie das beherrschende Element. Aber nicht bloß dem Denken, sondern auch dem Handeln fehlt die Sicherheit. „Der Zerstreute ergreift das Verkehrte, hält es ratlos in der Hand und wendet es falsch an; er liest unrichtig und verschreibt sich.“

Zerfahren als Zeitwort in der Grundform bedeutet auseinanderfahren, so daß kein Zusammenhang mehr vorhanden ist. Als Fehler ist die Zerfahrenheit die zusammenhangslose Zerstreuung der Gedanken, welchen der einigende Mittelpunkt fehlt. Hegel stellt der Erziehung drei Ziele: 1. Mäßigung der natürlichen Triebe, 2. Hingabe an den Beruf, 3. Gewinnung eines höheren Standpunktes der sittlichen Beurteilung. Erreicht die Erziehung diese Ziele nicht, so entsteht statt der notwendigen Mäßigung Übergewicht der natürlichen Triebe, statt der Hingabe an den Beruf Zerfahrenheit des Vorstellens und Thuns, statt des 3. Ziels Selbstsucht und Mangel des sympathischen Gefühls. Die Zerfahrenheit steht also nach Hegel im Gegensatz zur Hingabe und ist somit ein Fehler des Gefühls und des Willens.

Zersplittern kann man seine Kraft, seine Gedanken, sein Geld u. s. w.; dieser Ausdruck bedeutet auch wie die vorigen eine schädliche Zerteilung und Zerstückelung und damit Schwächung der geistigen Kraft. Goethe spricht deshalb (24,191) von „zusammengehaltenen, unzersplitterten Geistes- und Körperkräften.“

2. Ursachen. Der Fehler der Flatterhaftigkeit mit seinen nächsten und Seitenverwandten ist nicht selten Naturanlage, ebenso häufig entsteht er aber durch Verwahrlosung

in der Erziehung und im Unterricht. Ist's Naturanlage, so gelingt die Heilung schwer und nie vollständig, zumal wenn bei des Kindes Voreltern ebenfalls flatterhafte, unstäte und oberflächliche Leute sind.

Beneke unterscheidet z. B. eine dreifache Zerstreutheit; die eine wurzelt nach seinen Beobachtungen in Gedankenlosigkeit, die andere in zu großer Ausdehnung und Zersplitterung der Vorstellungsentwickelung, die dritte endlich in Vertiefung und überstarker innerer Konzentration (wie z. B. bei Fachgelehrten); jede derselben fordert natürlich eine andere Beurteilung und Behandlung (I, 384).

Die Neigung zur Flatterhaftigkeit entsteht, sagt er a. a. O., durch die vielfältige Ansammlung der Spuren, insofern diese ein Aufstreben enthalten zu den Steigerungen, welche in den ursprünglichen Auffassungen gegeben waren. Man hüte sich in dieser Hinsicht, dem Kinde zu viel und zu vielerlei für sein Anschauen darzubieten. Die darauf gerichteten Strebungsanlagen werden sich sonst zu einzeln, zu zerstreut ansammeln und somit die Neigungen der rechten Energie und Triebkraft ermangeln; auch wird die überladene Kraft an der inneren Verarbeitung des angesammelten Vorstellens gehindert werden und in Flatterhaftigkeit ausarten. (I, 355.) Man hüte sich in erziehlicher Hinsicht sehr vor Zersplitterung und Zerstreuung der Gemütsbildung. Man hat vorgeschlagen, das Kind gleich in den ersten Jahren auf Reisen zu führen, damit sein Vorstellen und Interesse die größtmögliche Ausdehnung, Reichtum, Ausarbeitung gewinne. Bei diesem Verfahren aber würde sich das Interesse des Kindes zu sehr trüben, würden seine persönlichen Neigungen zu wenig Tiefe und Ausbildung erhalten. Das Kind würde niemand recht lieben, für niemand mit wahrem Interesse und Sammlung sorgen und thätig sein lernen. Selbst große Städte wirken meistens mehr oder weniger auf eine solche Gemütszerstreuung hin. Das Kind sieht von früh an unzählige Menschen, welche flüchtig an ihm vorübergehen, um die es sich nicht kümmern, mit denen es nicht fühlen, für die es nichts thun kann; und so werden seine Anlagen für die Auffassung von Personen und das Interesse an ihnen zu wenig begründet; es gewöhnt sich an eine gewisse Gleichgiltigkeit, die der Gemütsbildung mehr oder weniger nachteilig werden muß; vergl. Jean Paul, Selstbiographie I, S. 30. Oft ist die Lebhaftigkeit die Mutter dieser Unarten und Fehler. Sie erzeugt den leichten Sinn, der unachtsam macht, keine Rücksicht auf die Folgen nimmt und zur Unbesonnenheit verleitet. Lebhafte Kinder sind vergeßlich, unordentlich, zerstreut, flüchtig, nachlässig, unachtsam. „Es sind das keine Fehler des Herzens, aber sie müssen abgelegt werden, sonst entsteht daraus mangelndes Interesse an der Sache, Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit.“ (Niemeyer.)

Flatterhaftigkeit, Faulheit und falsche Thätigkeit entspringen aus einer Quelle, und beide sind dem Fleiß und der Sammlung des Gemüts entgegengesetzt. Sie entstehen überall da, wo man das Kind zu viel sich selbst überläßt und es nicht an Beharrlichkeit gewöhnt. Da giebt es ein unruhiges, herumflatterndes Treiben; es fängt schnell etwas Neues an, läßt es liegen und mag zuletzt nichts mehr thun als herumlaufen, spielen, die Phantasie unterhalten. So geht diese Thätigkeit in Zerstreuungssucht über. „Der Leichtsinn entwickelt sich erst gegen das Jünglingsalter hin, zeigt sich aber schon frühe als Unachtsamkeit, Flatterhaftigkeit und Gedankenlosigkeit.“ (Schwarz.) „Am Ende der Kindheit im weiteren Sinne des Wortes findet man häufig ein Zurücktreten der Abhängigkeit und einen Widerstand dagegen, und daraus geht eine geistige Trägheit, eine Neigung zur Zerstreuung hervor, deren Ursache in einer bestimmten Abhängigkeit der psychischen Funktionen von der organischen Entwickelung zu suchen ist.“ (Schleiermacher.) Eine ergreifende Schilderung des Flattersinnigen von Ziller findet man in seiner „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ § 19 S. 464 ff. Vergl. des Verfassers „Päd. Pathologie“ S. 356 f.

3. Gegenwirkung. Da die Flüchtigkeit und Flatterhaftigkeit in ihren Anfängen, der Unstetigkeit und dem Hang nach zu häufigen Wechseln der Beschäftigung wenigstens teilweise eine organische Grundlage besitzt, so muß dieser Fehler frühe beobachtet und beachtet werden. Er beruht bei dem Kinde auf den unbefriedigten Bewegungstrieben, die sich oft schon nach kurzem Beharren bei derselben Beschäftigung geltend zu machen streben. So richtig es nun auch ist, daß dieser natürlichen Unruhe des Kindes, soweit sie nicht schädlich zu werden droht, freier Lauf gelassen, daß ihm in allen seinen Thätigkeiten weit größere und willkürlichere Abwechslung gestattet werden muß, so notwendig ist es doch, hierin Maß und Ziel zu halten. Die Laune des Kindes darf dabei das Bestimmende

nicht sein, es wird ihm sonst der Übergang zu regelmäßigen, gebundenen Beschäftigungen über die Gebühr erschwert, und wenn dann die Verwöhnung durch zu häufigen Wechsel der Thätigkeiten noch weiter fortschreitet, begründet sie durch eine leichte und häufige Übertragung der Gewohnheiten des äußeren Lebens auf das innere eben die Flüchtigkeit und Flatterhaftigkeit, die nirgends zur Ruhe und Befriedigung kommt, weil sie, überall nur an der Oberfläche vorübergleitend, der Vertiefung unfähig ist. (Vergl. Waitz, Allg. Päd. S. 168.)

Das Hauptmittel zur Minderung und Hebung der oben zusammengestellten Fehler ist ein guter Unterricht, der den Gesetzen des logischen Denkens entspricht und zugleich das Gewissen trifft und das Gemüt interessiert. Wir können uns keinen Unterricht denken, der diese Bedingungen so voll und ganz erfüllt, als den, welcher dem natürlichen Lernprozeß mittelst Apperzeption und Abstraktion auf den fünf Stufen der Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung gerecht wird. Kommt hierzu der richtige Accent des Lehrers in Stimme und ganzer Haltung, so wird auch der flüchtigste Schüler erfaßt und festgehalten. Dauert die Lehrstunde nicht zu lang, so daß keine Ermüdung Platz greifen kann, so wird die Reproduktion des Gelernten dem Schüler so viel Befriedigung und Freude gewähren, daß er seine Flatterei vergißt und sich gern zu weiterem Unterricht hergiebt. Freilich muß der Unterricht stets auch den praktischen Ertrag liefern, daß er sein Gelerntes sofort in Thaten, und wenn es auch nur kleine sind, umsetzen kann. Dadurch geht der Lernstoff in seine Phantasie und in seinen Willen über und gewinnt eine Macht auch außerhalb der Schule über ihn, welche ihn der Zerstreutheit entreißt, ihn an Aufmerksamkeit gewöhnt und mit Trieben erfüllt, die dem Inhalt des Unterrichts entsprechen und ihm den Weg zur Bethätigung zeigen; und dies ist das eigentlich Erzieherische und Heilende (sittlich Bessernde) des Unterrichts. Hiermit stimmt überein, was auch Beneke über die Verstandesbildung bemerkt. „Die Vollkommenheit des Verstandes ist ihrem tiefsten Grunde nach abhängig von der Vollkommenheit, in welcher die besonderen Vorstellungen ursprünglich gebildet und aufbehalten werden, also insofern im allgemeinen mit der des sinnlichen Auffassungsvermögens und der sinnlichen Aufmerksamkeit sowie mit der des Gedächtnisses und der Einbildungskraft parallel gehen muß. Nur was kräftig aufgefaßt und kräftig reproduziert wird, kann zu klaren Begriffen und Urteilen verarbeitet werden. Alle für die Entwickelung jener Vermögen aufgestellten Vorschriften finden daher auch für die Verstandesentwickelung ihre Anwendung. Vorzüglich ist derselben nichts nachteiliger als ein flüchtiges, unaufmerksames, zersplittertes Auffassen, und diesem wird der Erzieher vorzüglich entgegenzuarbeiten haben. Zeigt sich das Kind zur Flüchtigkeit geneigt, so führe er es durch Umwege öfter auf dieselbe Auffassung zurück, damit sie wenigstens durch diese wiederholte Thätigkeit die erforderliche Klarheit und Stärke erhalte; oder noch besser, er veranlasse das Kind, an dem Gegenstand irgend etwas nach eigenem Plane umzubilden oder auszubilden." Nichts prägt sich tiefer ein, als was wir uns durch eine zweckmäßige Selbstthätigkeit zu eigen gemacht haben. Der Flüchtige, Flatterhafte ꝛc. werde also in eine strenge, von dem warmen Hauch des Wohlwollens durchdrungene Lernzucht genommen. Nicht vieles Schelten und Strafen wird ihn heilen, sondern nur die konsequente Lernzucht, die aber von seiten des Lehrers selbst eine vollkommene Hingabe erfordert.

Litteratur: Sanders, Wörterbuch; — Benekes Erziehungs- und Unterrichtslehre; — Schleiermachers Pädagogik; — Waitz, Allg. Pädagogik; — Kötzle, Die pädagog. Pathologie ꝛc.

Cannstatt. G. Kötzle.

Flattich, Johann Friedrich

1. Charakteristik. 2. Pädagogische Grundsätze. 3. Geschichtliche Bedeutung. 4. Handschriftlicher Nachlaß, Ausgaben.

1. Charakteristik. Johann Friedrich Flattich (geboren den 3. Oktober 1713 zu Beyhingen in Württemberg, gestorben den 1. Juni 1797 als Pfarrer zu Münchingen) ist einer der geistreichsten pädagogischen Praktiker des vorigen Jahrhunderts, von dessen Herzen Ströme der Liebe ausgingen auf alle, die mit ihm in Beziehungen traten, von dessen Schriften noch heute Ströme der Liebe ausgehen auf alle, die sich in dieselben vertiefen. Mit Recht kann man ihn einen geborenen Pädagogen nennen, in dem die Lehren des größten Lehrers und Kinderfreundes wirkungsvolle Gestalt gewonnen haben. Er war vom Scheitel bis zur Sohle ein denkender Pädagoge, der die Äußerungen des Seelenlebens in sein-

sinniger Weise zu beobachten verstand; er war einer der ersten, welche die Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik klar erkannt haben. Reiche Gelegenheit zur Entfaltung seines Erziehertalentes bot ihm seine Pensionsanstalt; in dieser befanden sich meist 12—16 Zöglinge aus allen Ständen und von ganz ungleichem Alter, welche von Flattich erzogen und unterrichtet wurden, und zwar zumeist mit ausgezeichnetem Erfolge. Dieser beruhte zum nicht geringen Teile auf der Persönlichkeit des Erziehers selbst, dessen ganzes „Wirken und Denken" im Pädagogischen wurzelte, so daß er selbst außerhalb der eigentlichen Schulsphäre „auf pädagogischer Spur" einherging. Einige Beispiele mögen uns zeigen, wie dieser Lehrer des Volkes, des niederen und des hohen, des alten und des jungen, zu wirken verstand. Als er einstmals einen Hausbesuch zu machen beabsichtigte und bereits im Begriff stand in das Wohnzimmer einzutreten, hörte er vor der Thür deutlich, wie drinnen die Hausfrau mit einer Nachbarin in lebhaftem Gespräch über ihn begriffen war und ihn in nicht sehr liebevoller Weise gründlich durchhechelte. Nachdem er bis zum Ausgang des Gespräches ganz gelassen zugehört hatte, eilte er unbemerkt heim und schickte seine Magd mit dem Auftrage zu der betreffenden Hausfrau: „Du mußt gleich der Frau N. einen Laib Brot und eine Schüssel voll Mehl bringen und ihr ausrichten: Einen schönen Gruß und da sei der Wäscherlohn." Die verwunderte Empfängerin eilte zu Flattich, um ihn darüber aufzuklären, daß sie nie in dem Pfarrhause gewaschen, daher auch den Lohn nicht verdient habe. Flattich aber erwiderte: „Do hani, do jetzund, freilich habt Ihr's ververdient. Ich bin mein Lebenlang noch nie so schön gewaschen worden, als heute von Euch und Eurer Nachbarin!" Mit einem General hatte er einmal ein Ewigkeitsgespräch. Als jener gesagt hatte, er habe in jüngeren Jahren auch über den Zustand nach dem Tode nachgedacht, sei aber von anderen, die er um ihre Ansicht gefragt, darüber ausgelacht worden, weshalb er sich vorgenommen habe, nicht mehr davon zu reden, indessen wünsche er doch zu erfahren, ob man etwas Gewisses davon wissen könne, fragte ihn Flattich, ob er glaube, daß er nach seinem Tode nicht mehr General sein und sein zeitliches Vermögen nicht mehr besitzen werde. „Ja", sagte der General. Flattich drang nunmehr in ihn, ob er es auch gewiß glaube. Er zweifele nicht daran, versicherte jener. „So wissen Sie also etwas gewisses von dem Zustand nach dem Tode," betonte Flattich. „Mithin fangen Sie zunächst bei dem an, was Sie jetzt gewiß wissen, daß Sie nach dem Tode nicht mehr sind, was Sie jetzt sind."

Flattichs Neigung zu pädagogischer Thätigkeit bekundete sich frühe; schon während seiner Studienzeit informierte er und zwar unentgeltlich. Die Bibel war es, welche ihm dazu den Anlaß gab. Diese wies ihn auf die Liebe als den Kraftmittelpunkt für alle menschliche Wirksamkeit. Daher wollte er Liebe üben und glaubte diese am besten im Jugendunterrichte bethätigen zu können. Als ein Schüler des wackeren Bengel, eines Vertreters des biblischen Realismus, studierte er die Bibel darauf hin, ob sie nicht Wahrheiten enthalte, die mit der durch die Beobachtung gewonnenen Erfahrung im Einklang stehen. Diese Verbindung von Empirie und biblischem Realismus bewahrte ihn vor allem einseitigen Dogmatismus und Doctrinarismus in der Erziehung, sie bewahrte ihm ein festes Herz und gab ihm einen weiten Blick, sie ließ ihn große Weitherzigkeit mit der treuesten Sorgfalt vereinigen und prägte seiner Wirksamkeit „den Charakter der edelsten Humanität" auf. Die Liebe bessert. Wenn die Strafe besserte, so würde man im Zuchthause besser werden, aber die Liebe bessert. Nichts erzwingen wollen, desto mehr Liebe erweisen, zu solcher Erkenntnis gelangte in seiner Praxis der, welcher meistenteils sog. schwierige Fälle zu behandeln, Schüler zu erziehen und zu unterrichten hatte, an denen die Eltern verzweifelten, und mit denen man in höheren und anderen Schulen nichts anzufangen wußte. Er giebt jedoch zu, daß der Stock nicht unbedingt zu umgehen sei. „Es ist bei manchen jungen Leuten nötig", sagt er, „Ruten und Stecken oder auch andere Strafen zu gebrauchen. Es ist aber eine Kunst, solche Mittel bei den rechten Subjekten zu jeder Zeit auf gehörige Art mit der dazu erforderlichen Gemütsverfassung anzuwenden. Warum ich mich aber auf diese Kunst nicht legte, geschah deswegen, weil ich lauter solche Kostgänger bekam, an welchen solche Mittel vorhin probiert worden und nicht angeschlagen haben, weswegen ich es auf eine andere Art zu versuchen mir vorgenommen hatte. Ich halte aber dafür, daß viele hierinnen zu viel und hingegen ich zu wenig thue. Weil ich ein hitziges Temperament hatte, war ich schüchtern, mich auf diese Kunst zu legen,

als wozu ein gesetztes Gemüt erfordert wird." Eine rigoröse, sklavische Zucht war nicht seine Sache. Einstmals ging er mit dem ihm befreundeten General von Harling spazieren. Dieser ließ einen gut dressierten Hund seine Künste zeigen und fragte dann: „Sind Ihre Zöglinge auch so gelehrig und folgsam? Gehen sie Ihnen auch so auf den Wink, wie mir dieser Hund? Soweit sollten Sie's auch bringen; das wäre erst die rechte Erziehungskunst." Ganz gelassen fragte Flattich: „Womit haben Sie Ihren Hund so weit gebracht, Herr General?" „Mit Schlägen", erwiderte dieser, „und die Schläge werden Sie bei Ihren Zöglingen auch nicht ganz entbehren können!" Flattich: „Gnädiger Herr, wenn ich's so machen wollte, so hätte ich eine Hundezucht, aber keine Kinderzucht." Was es heißt, sein Kind unter der Rute halten, hat er einmal einem Bürger in vortrefflicher Weise klar gemacht, welcher sein Kind sehr streng hielt. Als ihn Flattich nach der Ursache fragte, meinte dieser, es stehe in der Schrift, wer sein Kind lieb habe, der halte es unter der Rute. Flattich erwiderte ihm, es scheine, er verstehe diesen Spruch nicht recht, daher wolle er ihm den Sinn desselben an einem Bauernknecht deutlich machen. Was ein rechter Bauernknecht sei, der haue nicht immer auf seine Pferde hinein, sondern haue über den Pferden herum und gebe ihnen zuweilen nur einen Fitzer. Das heiße unter der Rute halten. Es war überhaupt bei ihm Grundsatz, daß man bei der Kinderzucht zwischen Kindereien und Bosheiten wohl unterscheiden müsse. „Bei jungen Leuten", meint Flattich, „muß man die Unarten nicht leicht der Bosheit, sondern vielmehr dem Unverstande zuschreiben. Das war bei meinen vielen jungen Leuten ein großer Vorteil für mich, daß ich mich immer darauf gelegt, alle ihre Unarten dem Unverstande zuzuschreiben; denn sobald man etwas der Bosheit zuschreibt, so hält es schwer, Einen zu lieben, und wenn man von der Liebe abkommt, so kommt man in Verlegenheit . . . Ich habe in dieser Sache auch etwas von meiner Katze gelernt. Weil diese im Milchkasten oft hinter die Milch geriet, so machte man ein Brett darüber hin, daß sie mit dem Kopf nicht mehr hinein konnte. Sie nahm aber ihre Tauben (Tatzen), steckte sie in die Milch und schleckte sie hernach ab. Wie nun das aber keine eigentliche Bosheit war, sondern die Katze wollte eben etwas schlecken, so giebt es oft Leute, denen es nicht just darum zu thun ist, anderen Schaden zuzufügen, sondern sie wollen eben nach ihrer Lust handeln." Daher ließ er sich denn bei seinen Zöglingen die Äußerungen jugendlicher Fröhlichkeit recht wohl gefallen. Und als einige superkluge Leute seiner Gemeinde meinten, ein solch fröhliches Umhertummeln schicke sich nicht für Zöglinge eines Pfarrers, sagte er ihnen ganz einfach: „Wenn sie einmal Regierungsräte sind, thun sie's nimmer!" Bei alledem war aber seine Zucht keineswegs eine weichliche und verzärtelnde. Hatten sich die Kostgänger oder die eigenen Kinder anderen gegenüber ungebührlich betragen, so war es ihm sehr erwünscht, wenn sie von diesen selbst abgestraft wurden. Davon kann die jüngste Tochter Flattichs erzählen: Diese ging fast täglich zu dem Mädchen einer Nachbarin, die eine arme brave Witwe war. Obwohl dieselbe den beiden Mädchen verboten hatte, in dem Grasgarten herumzuspringen, gehorchten diese nicht. Die Mutter gab daher einem jeden Kinde bei der Rückkehr eine Ohrfeige. Das nahm die Pfarrerstochter gewaltig übel; unter Thränen klagte sie dem Vater ihr Leid. Da sagte dieser: „Gehe, bringe dem Weibe einen Laib Brot und bedanke dich, daß sie es so gemacht hat. Sage ihr auch, ich wolle selber kommen und mich bei ihr bedanken, daß sie mir in meiner Abwesenheit meine Kinder ziehen helfe."

Nach dieser kurzen Charakteristik gehen wir zur Darstellung der Erziehungsgrundsätze Flattichs über.

2. Pädagogische Grundsätze. Den obersten Zweck aller Erziehung zeigt dem Erzieher das Wort Gottes. Es soll das göttliche Urbild im Individuum Gestalt gewinnen, daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werke geschickt. Das ist das oberste, das königliche Gesetz, welches für alle anderen den absoluten Maßstab abgiebt. Die heilige Schrift hatte ihm normative Bedeutung für alle Erkenntnis. So unbegrenzt war sein Vertrauen auf die Wahrheit der Schrift, daß er sogar behauptete, es sei ihm nur deshalb absolut gewiß, daß der Mensch zwei Hände und zwei Füße habe, weil es in der Bibel stehe. Nichtsdestoweniger war Flattich frei davon, einer exklusiv religiösen Erziehungsweise zu huldigen. Er hatte einen klaren, offenen Blick für die berechtigten Forderungen des Lebens, denen er durchaus gerecht zu werden suchte. Stand er doch als Seelsorger mitten in dem vollen Menschenleben und wußte im Verkehr mit

allen Kreisen der menschlichen Gesellschaft tiefe Einblicke in das menschliche Seelenleben zu gewinnen. Bibelverständnis und Menschenkenntnis sind die beiden Grundpfeiler seiner Pädagogik. Die erstere lieferte ihm nach der ethischen Seite hin das Prinzip für den obersten Zweck aller Erziehung und zugleich den Regulator der anthropologischen und methodischen Prinzipien, für welche die Menschenkenntnis des Seelsorgers den fruchtbarsten Nährboden bot. Als besondere Erziehungszwecke stellt er drei auf: Die Gesundheit der Zöglinge zu erhalten und zu stärken, dieselben zur Überlegung zu bringen und ein gutes Gemüt zu pflanzen. Fehlt eines von diesen drei Stücken, so ist es nach Flattichs Ansicht ziemlich gefehlt. Bei dem menschlichen Leibe wachsen alle Glieder mit einander in gehöriger Proportion. Wenn aber ein Glied nach Proportion weniger oder mehr wächst als andere Glieder, so wird der Leib unförmlich. Auf gleiche Weise sollen alle Seelenkräfte so ausgebildet werden, daß keine vernachlässigt oder verschlimmert wird, welches um so nötiger ist, als eine der anderen aushilft. Also harmonische Ausbildung der Individualität ist das Ziel.

Was muß nun geschehen, um dieses Ziel zu erreichen? Soll die Thätigkeit des Erziehers von rechtem Erfolge gekrönt sein, so kommt es hauptsächlich auf dreierlei an: Der Lehrer muß die allgemeinen Eigenschaften und Kräfte der Seele kennen und fleißig psychologiam empiricam treiben. Auf Grund gewonnener Erkenntnis muß er die Individualität seiner Zöglinge auf das sorgfältigste beobachten und berücksichtigen. Wirklichen Erfolg wird er aber auch nur dann erzielen, wenn er der rechte Mann ist, eine Persönlichkeit, welche im Hinblick auf das Vorbild des göttlichen Erziehers mit der rechten Liebe und der aus derselben entspringenden Geduld ihres Amtes zu warten vermag. Sehr interessant und lehrreich sind Flattichs Bemerkungen über die Bedeutung der empirischen Psychologie für die Pädagogik. Sie zeigen uns deutlich, wie schon Flattich bemüht ist, eine feste wissenschaftliche Grundlage für seine pädagogische Thätigkeit zu gewinnen. Hat er doch eine Abhandlung verfaßt, in welcher er darlegt, wie die lateinische Sprache auf Grund der Psychologie zu lehren sei. „Zu dem Informieren dient viel“, sagt er, „wenn man die Psychologiam empiricam gelernt hat, damit man nicht nur die unterschiedlichen Seelenkräfte verstehen lernt, sondern auch dadurch findet, wie man solche bei jungen Leuten excolieren müsse, und durch was für eine Seelenkraft diese oder jene Materie gefaßt werden soll. Es dient aber auch das Informieren dazu, daß man in der Psychologie nicht nur gewisser wirken, sondern auch weiter kommen kann. Wenn man bei vielerlei Menschen von unterschiedlichem Alter aufmerksam wäre, was für Veränderungen in ihrer Seele vorgehen, was sie dazu veranlaßt, was daraus entsteht, warum der eine etwas leicht faßt, der andere aber schwer, warum der eine etwas leicht und lang behält, der andere nicht, warum bei dem einen dieses, bei dem anderen etwas anderes anschlägt, auf was für Art die Seelenkräfte zunehmen, wie sie gehindert oder gar verschlimmert werden, wie eine Seelenkraft der anderen hinderlich, aber auch förderlich werden könne, wenn ein Lehrmeister bei dem Informieren auf dergleichen Sachen merkt, so kann er mitlernen und eine gute Erkenntnis der Seele bekommen. Der Lehrer muß aber auch die verschiedenen methodos informandi kennen und was für ein methodus für bestimmte Subjekte dienlich sei. Denn es giebt unterschiedliche methodos, wie man den Boden ummachen kann, entweder durch Hacken oder durch Schoren und Pflügen. Eine Universalmethode giebt es nicht. Wenn die Menschen Maschinen wären, so würde manches leichter ausführbar; aber gleichwie Gott die Menschen nicht als Maschinen ansieht, sondern als Geschöpfe, die einen Verstand und Willen haben, so sollen auch die Lehrer mit jungen Leuten nicht als Maschinen, sondern als mit Menschen umgehen. Den erfahrenen Lehrer, welchem die Erziehung der ihm anvertrauten Zöglinge Herzenssache ist, erkennen wir in jeder seiner feinsinnigen Beobachtungen und Belehrungen. Eine Fülle solcher bietet er über die verschiedenen Temperamente, die Verschiedenheit der geistigen Beanlagung, über die Behandlung der schwachen und langsamen Köpfe, über die Rücksichtnahme, welche die Verschiedenheit der Herkunft und des Lebensalters der Zöglinge in der Erziehung bedingt. Wir können hier aus der einschlägigen Stofffülle nur einiges hervorheben: Der Choleriker greift sich nach Flattichs Beobachtungen im Lernen gemeiniglich heftig an, damit er gescheiter und geschickter werde als andere seinesgleichen. Er will nichts lernen und thun, was geringere und junge Leute thun. Was er nicht kann, verachtet er und ist meistens ein Liebhaber von

Metaphysicis und anderen Abstractis. Die Erfahrung aber und die Moralia erscheinen ihm gering, weil solches andere und besonders gemeine Leute auch lernen können. Je schwerer etwas zu lernen ist, desto lieber thut es ein Cholericus. Wenn bei einem jungen Menschen das sanguinische Temperament dominiert, so will er wegen seiner Flüchtigkeit bald dieses, bald jenes thun, hat kein Sitzleder, thut nichts gerne, was viele Mühe, Zeit und Nachdenken erfordert, lernt leicht, aber bohrt nicht gerne harte Brettlein, und gleichwie ein Cholericus zum Judicio aufgelegt ist, also ist ein Sanguinicus zum Ingenio und Memoria aufgelegt und deswegen auch gelerniger und frühzeitiger. Lange Exempel im Rechnen und in Algebraicis sind ihm beschwerlich, hingegen die Poesie und Historie angenehm. Am geschicktesten zu den Studien ist derjenige, bei welchem das cholerische und sanguinische Temperament sich die Wage halten. Der individualisierende Unterricht muß besonders die Verschiedenheit der Begabung der Schüler berücksichtigen. Deshalb kommt sehr viel darauf an, daß der Lehrer eines jeden Gabe kennen lernt. Es giebt viererlei Böden, sagt Flattich, einige sind oben gut und weiter hinunter schlecht. Einige sind oben schlecht und weiter hinunter gut. Einige sind oben und unten gut. Und endlich sind einige oben und unten schlecht. Wenn man nun in solch viererlei Böden Weinreben einlegt, so wachsen sie anfangs im ersten Fall gut und im Fortgange schlecht, im anderen Falle anfangs schlecht und im Fortgang gut, im dritten Falle im Anfang und Fortgang gut, im vierten Falle im Anfang und Fortgang schlecht. Ebenso findet man bei jungen Leuten vielerlei Köpfe. Bei einigen geht es anfänglich gut, so daß man große Hoffnung sich von ihnen macht, nachgehends aber bleiben sie stille stehen und will es nicht weiter mit ihnen fort. Bei einigen geht es anfänglich hart, so daß manchmal sie und andere den Mut sinken lassen; nachgehends aber geht es gut bei ihnen, wenn sie einen besseren Boden, nämlich das Judicium, erreichen. Bei einigen geht es im Anfang und Fortgang wohl von statten, welche man deswegen ingenia felicia nennt. Und bei einigen ist der Anfang und Fortgang schwer, welche zu nichts sonderlich aufgelegt sind. Diejenigen, welche von der ersten Gattung sind, taugen zu einer superficiellen Erkenntnis und zu Sprachen, Historie, Geographie 2c. und zwar können solche vielerlei lernen. Diejenigen, welche von der anderen Gattung sind, sind gemeiniglich nicht zu vielerlei Dingen aufgelegt und taugen zu schweren und tiefsinnigen Dingen. Diejenigen, welche von der dritten Gattung sind, sind zu allem geschickt, sowohl zu historischen, als ingeniösen und nachdenklichen Dingen. Und wenn sie geraten, so giebt es vortreffliche Leute. Ganz besondere Sorgfalt verwendete Flattich auf die Behandlung der sog. Schwachen. Er klagt darüber, daß diese oft verkehrt behandelt oder gar versäumt würden, da Eltern und Lehrer meist mit jungen Leuten prangen wollten. Daher wende man fast alles auf gute ingenia, hingegen die schwachen würden hintenangesetzt oder so forciert, daß sie gar dumm würden. Die Kardinaltugend des Lehrers bei der Behandlung der Schwachen ist die Geduld, denn man muß sehr behutsam mit ihnen umgehen. Sobald man sie mit Schelten oder gar mit Schlägen gelehrig machen will, werden sie wie verstockt und können gar nichts mehr fassen. Die Gaben kann man nicht erzwingen, sondern muß sie annehmen wie sie sind, und nur darauf bedacht sein, wie man solche auf gehörige Art excolieren möge. Flattichs Sprichwort ist: Man braucht nicht lauter Lichter in der Welt, sondern man muß auch Putzscheeren haben. Wenn auch die schwachen ingenia nicht dahin gebracht werden können, daß sie eine große Figur in der Welt machen, so können sie doch in einen Stand kommen, daß sie brauchbar werden. Bei den schwachen ingenia sieht Flattich darauf, daß sie recht fleißig werden, ordentlich wandeln, und daß sie sich der Dienstfertigkeit befleißigen, da man in allen Ständen dergleichen Leute nötig hat. Er geht mit ihnen im Lernen sehr gradatim vor und hält sich besonders bei leichten Dingen sehr lange mit ihnen auf. Der schwächste Mensch kann den schwersten Stein hinwegtragen, wenn man solchen Stein in kleine Stücke zerschlägt; also kann ein schwaches ingenium etwas leisten, wenn man ihm das Schwere leicht macht und ihm mit Geduld Zeit dazu läßt. Es wird ferner auch darin sehr vielfach gefehlt, daß man die Schwachen mit den Langsamen verwechselt. Aber zwischen beiden ist ein Unterschied zu machen. Denn schwache ingenia treiben es nicht weit, aber langsame können es weit treiben. Ein Weidenbaum wächst schnell und ein Eichbaum langsam; gleichwohl wird ein Eichbaum ein weit größerer Baum als ein Weidenbaum. Auf gleiche Weise giebt es junge Leute, welche frühzeitige Gaben und schöne spezielle Über-

legung haben, welche leicht auswendig lernen und schnelle Fortschritte im Lernen machen. Dennoch aber werden sie keine besonderen Gelehrten. Es giebt aber auch junge Leute, welche hart memorieren, langsam etwas begreifen und mithin langsame Fortschritte machen; dennoch geschieht es manchmal, daß sie die gründlichsten Leute werden. Man kann aber Langsame von Schwachen dadurch unterscheiden, daß sich bei Langsamen weit mehr Feuer als bei Schwachen äußert. Denn sie haben gemeiniglich ein cholerisches Temperament, welches in mehreren Jahren offenbar wird. Zu den Eltern eines seiner Zöglinge, welcher sehr langsam war, hat Flattich einmal tröstend gesagt: „Es giebt nicht lauter lumina (Lichter), es giebt auch Ampeln (Öllampen der kleinen Leute). Mit dem Frühobst macht man Staat, kann aber das Spätobst um so besser brauchen. Wenn der auch ein Später ist, wird es doch nicht gefehlt sein.“ Daß die Schwachbegabten oft so vernachlässigt werden, ist um so beklagenswerter, als der Lehrer selbst an den schwachen und harten Köpfen am meisten lernen kann. Denn wenn ein junger Mann einen guten Kopf hat und gern lernt, so lernt der Lehrer nicht viel an ihm, sondern hat eben sein Vergnügen daran. Wenn aber einer einen harten Kopf hat und deswegen allerlei Fehler vorkommen, so muß man überlegen. Was Einem zuwider ist, dem denkt man nach und so kann man allerlei Erfahrungen bekommen.

Flattich hatte indessen einen zu weiten und offenen Blick, um einem platten Naturalismus in der Erziehung huldigen zu können. Er wußte nur zu gut, daß der Lehrer Prinzipien des Urteils haben muß und verlangte daher, daß er in der Werkstätte des menschlichen Geistes sich umgesehen habe, um eine feste psychologische Grundlage für seine Thätigkeit zu gewinnen. Mit Recht behauptet G. Weitbrecht (Progr. 1873), die so oft als ein Hauptverdienst der Gegenwart gerühmte Entdeckung, daß die Pädagogik auf der Psychologie zu basieren habe, sei dem alten Pfarrer von Münchingen etwas ganz Geläufiges gewesen. Eine auf wissenschaftlichen Grundlagen beruhende Psychologie können wir freilich von ihm nicht erwarten. Nichtsdestoweniger hat er tiefe Einblicke in das Bewußtseinsleben der Seele gethan. Daß die seelischen Faktoren nichts Selbständiges neben einander sind, vielmehr ein Zusammenwirken derselben stattfindet, daß die Fortbildung des Geisteslebens auf der Festigkeit und Mannigfaltigkeit der Associationen beruht, daß der Unterricht für das Gewußte Interesse hervorrufen muß, daß die Deutlichkeit der Erinnerung, die Lebhaftigkeit der Phantasie und die Klarheit des Gedankens für die Entwickelung des Willens von großer Bedeutung sind, daß die Gefühlszustände großen Einfluß auf die Reproduktion ausüben, derartige seelische Vorgänge und Gesetze waren dem Pädagogen Flattich längst bekannt, wenn er sich auch nicht in der Schulsprache der neueren Psychologie ausdrückt. Wir können hier nur die hauptsächlichsten seiner Beobachtungen berühren und verweisen besonders auf die von G. Weitbrecht bearbeitete Schrift Flattichs: „Versuch, die lateinische Sprache auf Grund der Psychologie zu lehren,“ welche gleichsam die Grundzüge der Psychologie Flattichs enthält. Wenn ein Schüler etwas lernen soll, sagt Flattich, so ist Aufmerksamkeit das erste, was nötig ist, denn sonst kommt nichts in die Seele hinein. Eine ernstliche und anhaltende Aufmerksamkeit aber muß nach und nach durch viele Übung erlernt werden. Im Anfang darf man nicht zu viel Aufmerksamkeit auf einmal verlangen und nicht immer einerlei mit jungen Leuten treiben, weil solches ihnen entleidet. Da ihnen aber auch vielerlei nicht gut ist, so muß man einer Sache nur eine andere Gestalt geben, damit ihnen die alte Sache als etwas Neues vorkomme. Weil sie nun auf das, was ihnen angenehm ist, aufmerksam sind, so lehrt man sie die Aufmerksamkeit an unschädlichen Dingen, die ihnen angenehm sind, und wenn sie dann eine Attention haben, so macht man, daß sie solches auf was utile anwenden und dadurch immer bessere Attention bekommen. Zugleich warnt Flattich vor zu großer Strenge, indem er sagt: „Wenn ein junger Mensch träge, furchtsam und verdrießlich ist, so hat er gemeiniglich keine rechte Attention. Man muß daher gegen junge Leute nicht zu scharf sein und sie nicht zu viel einschränken und einsperren, damit sie nicht furchtsam, verdrießlich und träg werden und dadurch die Aufmerksamkeit unterdrückt wird. Ich hatte manche Kostgänger, welche zuerst bei scharfer Zucht wenig lernten; da ich ihnen aber Geduld und Liebe bewies, so ging alsdann ihr Lernen viel besser.“ Die hohe Bedeutung des Gedächtnisses für das Geistesleben weiß Flattich voll und ganz zu würdigen. Er behandelt die Art und Weise der Assimilationsprozesse und die verschiedene Fassungskraft der Gedächtnisse. Das Einprägen kann auf verschiedene Weise

erfolgen: durch Vorsagen, Lesenlassen, Schreibenlassen, durch unterrichtliche Thätigkeit mittelst Fragen und Antworten, durch Exponier- und Komponierübungen, durch Erzählen und Wiedererzählenlassen. Zwischen diesen Weisen muß man nach den Umständen wählen; es ist gut, mehrere Weisen mit einander zu verbinden. Man darf der Fassungskraft des Gedächtnisses nicht zu große Stoffmassen auf einmal zumuten. „1 Maß Wasser ist leicht, 1 Maß Bier ist leicht und ein Maß Wein ist leicht; wenn man aber diese 3 Maß auf einmal tragen soll, so ist es schon schwerer." Es ist daher auch nicht ratsam, Schüler 2 Sprachen zugleich erlernen zu lassen, denn in diesem Falle kommt bei jungen Leuten oft wenig heraus; es ist ratsamer, daß man sie eine Sprache nach der andern lernen läßt, um erst ihr Gedächtnis zu prüfen. Es giebt 3 Arten des Gedächtnisses: Das mechanische arbeitet rein für sich. Das ingeniöse Gedächtnis wird geübt, wenn man das Behalten dadurch zu erleichtern sucht, daß man Ähnlichkeiten mit etwas Bekanntem auffindet, Vergleichungen anstellt. Das judiciöse Gedächtnis wird gepflegt, wenn man die Schüler anleitet, durch Nachdenken und Überlegung etwas zu behalten. Das mechanische Gedächtnis ist nicht ohne weiteres verwerflich, es ist in unterschiedlichen Fällen nötig: „Bei dem Rechnen muß man das Einmaleins so inne haben, daß man sich nicht mehr zu besinnen braucht, und bei den Sprachen muß man die Konjugationen und Deklinationen und Vokabeln so lernen, daß alles von sich selbsten gleichsam ins Maul fällt. Wer sich daher in der memoria mechanica nicht übt, der wird in vielen Dingen langsam fortkommen." Die Hauptsache bleiben freilich die beiden anderen Arten des Memorierens. Die Kraft des Behaltens ist verschieden, auch zeitlich unterschiedlich. „Bei einem jungen Menschen zeigt sich das Gedächtnis bälder und bei einem anderen später. Wie ein Baum bälder blüht als ein anderer, so offenbart sich auch das Gedächtnis nicht überall gleichzeitig." „Es giebt junge Leute, die etwas nicht nur bald, sondern auch lang behalten können und wieder, die etwas bald behalten können und bald wieder vergessen, und es giebt junge Leute, bei denen es schwer gehalten, bis sie etwas behalten, aber hernach lang behalten, und weiter, die etwas langsam behalten und bald wieder vergessen." „Man muß aber ja nicht meinen, daß ein Knabe nichts vergessen dürfe. Wenn man auf die Natur Achtung giebt, so findet man, daß man alle Tage ißt und das Allermeiste wieder von Einem geht, und daß man auf solche Art wächst und groß wird. Also sollen junge Leute alle Tage lernen und das Meiste vergessen und auf solche Art wachsen und groß werden. Wenn man alles behalten sollte, was man lernte, so würde es bald dem Menschen selbst zur größten Last sein. Man muß deshalb in der Jugend so viel lernen, daß auch etwas davon gehen kann." Von der größesten Wichtigkeit für die Lernarbeit aber ist das ingenium, das Vermögen, die Ähnlichkeiten wahrzunehmen; es muß daher auf alle Weise gefördert werden. Wenn eine unbekannte Sache mit einer bekannten eine Ähnlichkeit hat, so kann man die unbekannte leichter kapieren und behalten, als wenn man nichts Ähnliches weiß. Man muß daher den Schülern recht viel Sachen zur Beobachtung und Vergleichung vorlegen und sie daran gewöhnen, daß sie die Ähnlichkeiten rasch und leicht erkennen, auch an einer und derselben Sache mehrere Ähnlichkeiten mit einer anderen ausfindig zu machen. Eine derartige gleichmäßige Ausbildung der Aufmerksamkeit, des Gedächtnisses und des ingeniums ist für die Spracherlernung von großer Wichtigkeit. „Denn die meisten lernen ja ihre Muttersprache auch nicht anders als mittelst der drei Seelenkräfte: sie geben Achtung auf die Worte, womit andere eine Sache benennen und imprimieren solche Sache dem Gedächtnis; sie sind aufmerksam, wenn andere etwas erzählen und pflegen es weiter zu erzählen, und sie machen überhaupt in der Muttersprache es andern nach. Kann man aber die Muttersprache auf diese Weise lernen, so ist dies auch in Bezug auf jede andere Sprache möglich." Daß Flattich die lebendige Wechselwirkung der Geistesthätigkeiten richtig erkannt hat, zeigt auch seine Erörterung über das Vermögen der deutlichen Erkenntnis, das Unterscheidungsvermögen, den Verstand: Weil das Unterscheiden durch den Verstand geschieht, sagt er, so gehört zum Verstand eine Aufmerksamkeit. Wenn also ein Knabe wenig Aufmerksamkeit hat, so kann er nicht verständig werden; dagegen je aufmerksamer er ist, desto mehr lernt er unterscheiden und desto mehr kommt er zum Verstand. Bei der Aufmerksamkeit verhält er sich passiv, beim Verstand aber aktiv. Um zu einer deutlichen Erkenntnis zu gelangen, müssen Anschauungsmittel in der rechten Art vorgeführt werden. Oft geschieht es auch, daß Knaben das, wan man ihnen vor-

sagt, gar nicht verstehen und hingegen das, was man ihnen zeigt, viel leichter begreifen. Außer der demonstrativen Methode empfiehlt Flattich besonders noch die Auseinanderbildung, die analytische Methode. Durch das Analysieren wird der Verstand junger Leute viel mehr aufgeweckt und eine Sache faßlicher gemacht, als durchs Demonstrieren, indem man beim Analysieren eine Sache gleichsam empfindet, dagegen durchs Demonstrieren bloß zeigt, daß eine Sache gewiß sei. Man hüte sich aber vor allem, gleich im Anfang von allgemeinen Begriffen oder Regeln auszugehen. Man führe den Knaben gradatim, und traktiere anfänglich singularia, dann specialia, endlich generalia und auch unter diesen zuerst die leichteren, allmählich die schwereren. Während Flattich in seinen aphoristischen Aufzeichnungen Verstand und Vernunft ohne wesentlichen Unterschied gebraucht, ist er in seinem psychologischen Versuche auf eine schärfere Scheidung bedacht. Vernünftig ist ihm derjenige, welche „raison geben“, raisonieren kann. Es gehört aber zum Raisonieren 1. ein Satz, 2. daß man von diesem Satz aus auf einen anderen kommt, 3. daß man aus diesen beiden Sätzen den dritten herausziehe. Wenn man aus 2 Sätzen den dritten macht, so nennt man dieses schließen oder einen Syllogismus machen; also muß ein vernünftiger Mensch schließen können. Demnach ist nach Flattich die Vernunft das Vermögen der Syllogismen. Ein wesentliches Hilfsmittel für die Ausbildung der Vernunft ist der Sprachunterricht. Der eigentliche Mittelpunkt aller Pädagogik aber ist die Willensbildung. Im Willen steckt eine größere Kraft als man sich öfters vorstellt. Die Anwendung äußerer Zwangsmittel ist hier von geringem Erfolge. Es wird der Wille nicht durchs Befehlen gemacht, weswegen auch volo keinen Imperativ hat, sondern er wird durch die Liebe und taugliche Beweggründe erregt. Die Liebe ist der erste und vornehmste Grund, Knaben zu willigem Gehorsam und zum Lernen zu bringen. Aus der Liebe entspringt auch die Geduld, welche der Schüler zu tragen versteht, der Individualität desselben Rechnung trägt, das Vertrauen des Zöglings gewinnt und ihn dahin bringt, daß er einen eigenen Vorsatz faßt. Gelingt es nicht, daß der Schüler durch Überlegung zu einem inneren und dauerhaften Vorsatz kommt, so bleibt alle Arbeit Fronwerk. Bei der Anwendung anderer Mittel, z. B. der Strafen und der Belohnungen, muß man große Vorsicht beobachten. Flattich will zwar die Strafen nicht ganz verwerfen, aber der Erzieher soll sie nur im äußersten Notfalle anwenden. „Je weniger sich ein Lehrmeister zu helfen weiß, desto mehr gebraucht er die Schärfe.“ Auch die Benutzung des Ehrgeizes muß mit großer Überlegung geschehen. Es kommt besonders darauf an, den wichtigen Begriff von Ehre festzuhalten bezw. zu erwecken. Die Ehre besteht darin, daß man seinem Nächsten und dem Publikum mit seiner Einsicht, Geschicklichkeit und gutem Exempel dient. Die Steigerung der Ehrliebe zum Ehrgeiz ist ein gefährliches Experiment. Während die wahre Ehre auf alles geht, was nur löblich ist, geht der Ehrgeiz nur auf einige Stücke. Wer ehrgeizig ist, legt sich deshalb mit Force nur auf einige Dinge, worin er seine Ehre sucht und kann in anderen Dingen leicht ehrvergessen sein, daher die ehrgeizigsten Leute oft in die schädlichsten Laster fallen. Die Verstandesbildung aber auf Kosten anderer psychischer Kräfte zu fördern, würde sehr einseitig sein und dem Erziehungszwecke widersprechen, wie denn Flattich dringend vor einseitiger Verstandesbildung warnt. Das Herz und die Tugenden, die dem Herzen entspringen, erfordern ebensoviel und noch mehr Übung als der Verstand. Der bloße Verstand, der durch kein gutes Herz dirigiert wird, macht hochmütig und wirkt gefährlich. Wo kein gutes Gemüt ist, da wird das Lernen lauter Gift. Ein gutes Herz aber bringt auch dem Verstande ein besonderes Licht. Doch Flattich muß klagen, daß über der Verstandesbildung meist die Willens- und Gemütsbildung vernachlässigt werde, denn man sei gemeiniglich nur darauf bedacht, aus einem jungen Menschen einen bloßen Weltmenschen mit einem gewissen äußeren Schliff zu machen, der Ehre, Reichtum und Freude erlangen möge.

Das wirksamste Bildungsmittel für die Jugend bleibt die Persönlichkeit des Erziehers. Welche Anforderungen Flattich an denselben stellt, ist im wesentlichen bereits angedeutet. Abgesehen von der nötigen Sachkenntnis ist vor allem Liebe nötig, welche in widrigen Umständen nicht verzagt, und Treue, die es treulich mit dem Lernenden meint. Aus der Treue kommt die Geduld, die sich nicht erbittern läßt, aber doch etwas Feuriges und Aktives hat, sowie Freundlichkeit mit Ernst zu vereinigen versteht, und ein unveränderter Fleiß. Bei solchen Eigenschaften kann es an der nötigen Autorität

nicht fehlen, denn sie werden den Lehrer vor Zornausbrüchen, allzugroßer Familiarität, die „zuviel Gespäß treibt", launischem und veränderlichem Wesen bewahren. Es wird ihm leicht werden, die richtige Zucht zu üben. Diese darf die natürliche Frische und Fröhlichkeit der Jugend nicht beeinträchtigen; sie wird manche Kinderei mit in den Kauf zu nehmen verstehen. Denn wer wollte von einem Kalbe fordern, daß es nicht springe? Man kann zwar bald machen, daß einem Kalbe das Springen vergeht, indem man es nur kreuzlahm schlagen darf. Allein man wird wenig davon haben. Leider ahndet man freilich oft die Bübereien mehr als die Sünden. Da sollen Buben keine Buben, sondern Herren sein, damit Eltern mit ihnen prangen können. Der gleiche Unverstand zeitigt oft auch eine geistige Treibhauszucht, welche die Kinder nicht früh genug ins Lernen hineintreiben kann und darüber die für die gedeihliche geistige Entwickelung so sehr notwendige Leibespflege vernachlässigt. Auf die richtige Pflege des Leibes legt Flattich ein großes Gewicht und drängt besonders auch auf Abhärtung und möglichst viele Bewegung in der freien, frischen Luft. Die Bewegung, meint er, ist in jungen Jahren bei den meisten Naturen eine nötige Sache sowohl in Ansehung der Gesundheit und eines dauerhaften Lebens als auch in Ansehung der Munterkeit, welche beide Stücke dem Lernen zuträglich sind. Es muß demnach ein Lehrer nicht gestatten, daß junge Leute den ganzen Tag sitzen, sondern muß sie auch zur Motion anweisen. Denn es ist so viel oder wohl mehr an der Gesundheit als an der Geschicklichkeit gelegen.

3. Geschichtliche Bedeutung. Nachdem im vorstehenden die pädagogischen Grundsätze Flattichs im allgemeinen gekennzeichnet sind, möge noch kurz darauf hingewiesen werden, daß auch auf dem speziellen Gebiete der Didaktik in Bezug auf Anordnung des Lehrstoffes, Lehrgang und Lehrverfahren seine Anschauungen sich vielfach mit den Forderungen der neueren Pädagogik berühren. Die Forderung, daß der Unterricht dem Gange der Natur gemäß erfolge, der Verbindung des Sachunterrichtes mit dem Sprachunterrichte, der Anschaulichkeit des Unterrichtes, der Befestigung der Fundamente, der Anknüpfung an das Bekannte und eines langsamen, lückenlosen, stufenweisen Fortschreitens, der Herstellung von fest erworbenen Vorstellungsreihen, der Inanspruchnahme der Selbstthätigkeit der Schüler, der Erhebung des Wissens zum Können durch mannigfache Übungen, Anwendungen und Wiederholungen, das alles war dem Pädagogen Flattich ganz geläufig. Hinsichtlich der Wahl der Unterrichtsgegenstände vertrat er den Grundsatz: non multa, sed multum; auch zeigt sich bei ihm bereits ein gewisses Konzentrationsbestreben, das Vielerlei der Unterrichtsgegenstände in einen einheitlichen Zusammenhang zu setzen. Im übrigen war und blieb er hinsichtlich der Stoffwahl ein Kind seiner Zeit und seines engeren Vaterlandes. Die historische Gruppe der Unterrichtsfächer hatte in seiner Information bei weitem das Übergewicht. Namentlich schätzte er die lateinische Sprache als ein vorzügliches Bildungsmittel für die Kultur des Verstandes. Auch auf die Pflege der Muttersprache legte er ein großes Gewicht. Aus der Gruppe der naturwissenschaftlichen Fächer schätzte er besonders die Mathematik wegen der Klarheit der in diesem Unterrichtsgegenstande zur Geltung kommenden Denkformen. Es muß hier besonders auf Flattichs Schrift: „Anmerkungen über das Informationswerk" verwiesen werden. Man kann Flattich wegen der Eigenart seines pädagogischen Denkens und Handelns nicht wohl einer der pädagogischen Schulen zuweisen, welche die Geschichte der Pädagogik verzeichnet hat, wenn sich natürlich auch manche Berührungspunkte mit anderen Pädagogen finden.

An den edeln Comenius erinnert unwillkürlich die warme, innige Liebe zur Sache, die hohen Anforderungen an die Person des Lehrers, das Drängen auf naturgemäße Erziehung, wie denn beide beständig ihre Ansichten durch Bilder aus dem Leben der Natur illustrieren. In drei wesentlichen Punkten aber weichen sie von einander ab; in Bezug auf die Stellung der realen Lehrfächer im Unterrichtsganzen, die Wertschätzung der Methode und des Utilitätsprinzipes. Während Comenius große Stücke auf die beiden letzteren hielt, treten sie bei Flattich mehr zurück; dieser behauptet auch, es sei nach seinen Erfahrungen durchaus unrichtig, zu meinen, man könne es in den Realien weiter bringen, wenn man nicht so viel Zeit auf die Sprachen verwende, vielmehr würden die jungen Leute durch einen verständigen, geistbildenden Unterrichtsbetrieb in den Sprachen für die Wissenschaften gut vorbereitet. Auch mit den Philanthropen sind Berührungspunkte vorhanden z. B. das Drängen

auf Verstandesbildung, die Forderung der Vermeidung unnötigen Zwanges, die Betonung der Gesundheitspflege, die Pflege der Muttersprache, die Vermeidung unnötigen Theoretisierens. Auf der anderen Seite finden sich auch durchgreifende Unterschiede. Das maßvolle, bescheidene Wesen Flattichs bewahrte diesen vor den Übertreibungen der Philanthropen. Statt eines regen Deismus, zu welchem letztere neigten, finden wir bei ihm unbedingtes Festhalten an der biblischen Lehre. Wie weit war ferner die Begünstigung der äußeren Erziehungsmittel seitens der Philanthropen z. B. das Ordenunwesen, das Meritentafelwesen von Flattichs Auffassung der Erzieherthätigkeit entfernt! Während die Philanthropen das Lateinische eigentlich nur aus Zweckmäßigkeitsgründen treiben, schätzt Flattich gerade den geistbildenden Wert, den ein verständiger grammatischer Betrieb und das Studium der Litteratur der alten Sprachen gewähren. Auch die Begünstigung der Realien in der Weise der Philanthropen lag Flattich ferne, der zudem kein Freund oberflächlichen Viellernens war. Flattich war zu sehr Humanist, um Philanthrop sein zu können. Ihn den Pietisten einzureihen würde am nächsten liegen. In manchen Punkten stimmt er mit ihnen überein: z. B. in der hohen, idealen Auffassung des Lehrerberufs, in dem Festhalten an der biblischen Lehre, in der Handhabung der Disziplin im Geiste evangelischer Liebe, in dem tüchtigen Betrieb der lateinischen Sprache. Doch finden sich auch wesentliche Divergenzen. Der Geist der Pädagogik Flattichs ist entschieden weitherziger, fern von dem sorglichen, ängstlichen Wesen besonders der späteren Pietisten, von jener engherzigen Förmlichkeit, welche die jugendliche Fröhlichkeit einzuengen suchte, fern von jeder asketischen Richtung in der Jugenderziehung.

Wir können Flattichs Stellung auf pädagogischem Gebiete nicht besser kennzeichnen als mit Bälters Worten, daß derselbe, was Pietisten und Philanthropisten in ihrer Lehr- und Erziehungsweise Gutes hatten, ohne ihre Fehler in sich vereinigte, jedoch nicht auf mechanisch-eklektische Weise, sondern in durchaus originaler, unabhängiger Weise.

4. Handschriftlicher Nachlaß. Mit dem handschriftlichen Nachlaß Flattichs ist es ziemlich übel bestellt. Derselbe ist in die Hände der verschiedenen Verwandten und Freunde Flattichs gelangt und daher mannigfach zerstreut, so daß es mit besonderen Schwierigkeiten verknüpft ist, in den Besitz von Handschriften zu gelangen. Nach jahrelangen Nachforschungen ist es dem Unterzeichneten gelungen, einen Teil der Manuskripte als im Besitze eines Verwandten einer Nebenlinie der Hauptlinie Flattich befindlich ausfindig zu machen, nämlich des Rektors des Lyceums Tempelstift in Jerusalem, Christian Hoffmann, welcher dieselben dem Schreiber dieser Zeilen zu weiterem Gebrauche freundlichst überlassen hat. Diese Verzettelung der Handschriften ist um so mehr zu beklagen, als es eine vollständige Ausgabe der Schriften Flattichs noch nicht giebt. Die einzige vorhandene Ausgabe Ledderhoses mit einem Anhange von Ehmann (5. Auflage, Heidelberg 1873) kann als solche nicht bezeichnet werden; dieselbe bietet auch mehrfach Abweichungen vom Originaltext und Kürzungen desselben.

Litteratur: G. H. v. Schubert (in „Altes und Neues 1816) und Dr. Ch. G. von Barth (in den „Süddeutschen Originalien 1828) haben das Verdienst, den „denkenden Pädagogen" zuerst wieder ans Licht gezogen zu haben. Von L. Bölter und Vayhinger wurde alsdann eine große Zahl pädagogischer Aphorismen Flattichs unter dem Titel: „Pädagogische Blicke" in den Jahrgängen 1838—1860 des süddeutschen Schulboten veröffentlicht. Im Jahre 1856 erschien Ledderhoses Sammelwerk: Leben und Schriften des M. Johann Friedrich Flattich. Ein Ergänzungsbändchen zu dieser Ausgabe lieferte 1870 Karl Ehmann unter dem Titel: „Pädagogische Lebensweisheit". Einen trefflichen Aufsatz über Flattich lieferte L. Bälter in der ersten Auflage von Schmids Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens (II, 1860); für die zweite Auflage des genannten Werkes hat G. Weitknecht den betreffenden Artikel verfaßt (II, 1878), von welchem auch noch folgende Schriften stammen: J. F. Flattich, ein Lebensbild aus dem 18. Jahrhundert (Steinkopfs Jugend- und Volksbibliothek Nr. 45) sowie: Flattichs Beiträge zur Gymnasialpädagogik (Programm, 1873). Außerdem sind noch zu erwähnen: Vom Urenkel Flattichs Phil. Paulus: M. J. Fr. Flattich, Pfarrer zu Münchingen. Ein Sokrates unserer Zeit. Stuttgart 1875. — Ledderhose, Züge aus dem Leben des württembergischen Pfarrers J. F. Flattich, Stuttgart, o. J. — C. Schäfer, Flattichs pädag. System. Frankfurt 1871. — R. Heine, Des Pädagogen Flattich Anmerkungen über die Zucht und Information 2c. aus der Handschrift herausgegeben. (Progr. Mettmann, 1884). — R. Heine, Die Erziehungsgrundsätze des Pädagogen Flattich (Festschrift,) Sonneberg 1886. — R. Heine, Die Unterrichtsgrundsätze des Pädagogen Flattich (Progr. Cottbus 1889).

Cottbus. R. Heine.

Flegeljahre

1. Begriffserläuterungen. 2. Ursachen. 3. Behandlung.

1. Begriffserläuterungen. Die Flegeljahre sind die Zeit knabenhafter Roheit, das Lebensalter der Flegelhaftigkeit oder das angehende Jünglingsalter. Flegeljahre ist ein von Jean Paul eingeführter (26, 1 ff.) Ausdruck. Zschokke 1, 284: „Im Gefühl einer gewissen Unbeholfenheit, die dem Alter eigen ist, welches Jean Paul das Alter der Flegeljahre heißt." — Der Flegel ist ein an einer Stange bewegliches Holz zum Dreschen. Dieses grobe Instrument, das keinen anderen Zweck als die Versetzung mächtiger und empfindlicher Streiche hat, wird übertragen auf die Menschen und ihre Ausdrucks- und Handlungsweise. Ein „Flegel" ist ein grober, bäurischer Mensch, — ein Lümmel, in Süddeutschland auch Bengel genannt. Ein Lümmel ist nach Sanders ein starker, ungehobelter und ungeschlachter Kerl oder Bursche, Flegel, Schlingel. „Sobald sich im Schweidnitzer Keller in Breslau ehedem ein Gast lümmelhaft benahm, wurde eine Glocke geläutet, die Lümmelglocke, und der betreffende mußte Strafe geben. Man fragt daher noch bei ungezogener Aufführung: „Soll ich den Lümmel läuten?" (Weinhold.) — Flegelei bedeutet Ungeschliffenheit, ein flegelhaftes Wesen. Es giebt Menschen, für die ihr ganzes Lebenlang die Flegelhaftigkeit charakteristisch ist, die also aus den Flegeljahren nie herauskommen. Der Ausdruck „Flegeljahre" aber verallgemeinert den Begriff auf das Benehmen der männlichen Jugend überhaupt während gewisser Jahre. Es ist natürlich, daß in der Äußerung und und Bethätigung dieser widerwärtigen Erscheinung unter den jungen Leuten sich große Unterschiede zeigen; aber selten wird man einen jungen Menschen von 14 bis 20 Jahren (manchmal auch darüber hinaus) finden, der nicht Spuren von Flegelhaftigkeit zeigen würde. Temperament, Umgebung und Erziehung modifizieren die Erscheinungen wesentlich. Ein Hauptmerkmal der Flegeljahre ist das „Poltern". Junge Leute, die in den Flegeljahren stehen, sind Polterer und Krakehler. Poltern heißt in bullernden, hastig sich überstürzenden Tönen laut werden, auch in solchen Worten sprechen, namentlich eifernd, zankend. Ein Polterer ist einer, der eifert, zankt. Luther spricht oft von den „Polterern und Haderern," z. B. 5, 353 b: „Solche tolle Heiligen, die da nur poltern und rumoren und mit Gewalt fahren, das Ihre zu schützen." Damit nahe verwandt ist das Räsonnieren. Dieses Fremdwort bedeutet eigentlich „Vernunftschlüsse machen", hier aber in verächtlichem Sinn „vernünfteln" und namentlich reden, wo man nichts zu reden, nichts mitzusprechen hat — schwatzen. Benedix: „Still, ihr Kamele! Nicht räsonniert!" und Börne: „Arbeite, Bursche und räsonniere nicht!"

2. Ursachen. Dr. Emminghaus schildert in seinen „Psychischen Störungen des Kindesalters" die Flegeljahre so treffend, daß wir nicht umhin können, seine wichtigsten Beobachtungen hier wiederzugeben: „Gegen das Ende der Kindheit, etwa zwischen dem 12. und 15. Jahre kommt nicht selten bei Knaben eine Episode der geistigen Entwickelung vor, welche mit der Manie (vergl. a. a. O. Seite 167 ff.) viel Ähnlichkeit hat. Sie kann sich bei ganz gesunden und aus gesunder Familie stammenden Knaben einstellen, welche später sich zu normalen und tüchtigen Männern entwickeln.

Mit der Zunahme der Muskelkräfte und der Geschicklichkeit in deren Verwendung, mit der Erweiterung des geistigen Horizontes, dem aufkeimenden Bewußtsein der Männlichkeit, daher noch stärkerem Selbstgefühl, welche um diese Lebenszeit eintreten, verbindet sich eine andauernd übermütige Stimmung. Die leicht und rasch apperzipierten Sinneseindrücke bringen allerhand Einfälle und Ideen hervor, aus welchen unter dem Einflusse jener erwähnten Stimmungslage momentane Begehrungen zur Bethätigung der physischen wie geistigen Kräfte entspringen. Diese Begehrungen wachsen sehr leicht zum kitzelnden Erwartungsaffekt an; die geistige Hemmung ist noch schwach, denn es besteht noch Unreife der sittlichen Gefühle, ja es entwickelt sich sogar der rabulistische Drang, gegen Zucht und Sitte sich aufzulehnen, eine gewisse Lust an Verwirklichung des Rohen und Gemeinen. Systematische Neckereien und Gewaltthätigkeiten gegen kleine Mädchen, jüngere Knaben, Verspotten, Insultieren alter, gebrechlicher Leute ꝛc., gelegentlich auch Tierquälerei, überhaupt alle möglichen Mißhandlungen solcher Geschöpfe, denen sich der Knabe überlegen fühlt, an welchen er sein Mütchen kühlen kann, endlich Schabernack jeder Art, Verwüstung fremden Eigentums, auch der Produkte des Fleißes anderer — das sind die hauptsächlichsten Thaten

der Flegeljahre. Während dieser Episode meiden die Knaben mit Verachtung Kinderstube und Mädchengesellschaft, überhaupt das Elternhaus, treiben sich mit Vorliebe auf der Straße im Verein mit Gleichalterigen, Gleichbeschaffenen, daher Gleichgesinnten herum. Einer sucht den andern mit Aussinnen von Tollheiten zu überbieten, jedenfalls nicht hinter den übrigen zurückzustehen, um sein Ansehen zu begründen und zu erhalten. Das enorm gesteigerte Selbstgefühl äußert sich in Renommieren und Prahlen, wobei immer bewußte Übertreibung und oft Lügerei stattfindet. Ausgesprochen ist fernerhin die Neigung, sich über Autoritäten hinwegzusetzen, dieselben zu belachen, illusorisch zu machen. Scharfe Verbote, Anherrschen, Strafen bringen leicht gesteigerten Mutwillen, Widerspenstigkeit, aufwallende Leidenschaftlichkeit mit geradezu unflätigem Betragen und Gewaltthaten hervor. Auch verrät sich oft die Neigung Bravour ohne Not zur Schau zu tragen.

Diese psychischen Lebensäußerungen lassen die sog. Flegeljahre der Knaben als eine Analogie der Manie innerhalb der Gesundheitsbreite erscheinen. Krankhaft können wir diese Episode der Entwickelung nicht nennen, weil dieselbe sehr häufig ist, dabei keinerlei Störungen des Allgemeinbefindens, der Ernährung, des Schlafes und keine Spur von denjenigen Innervationsstörungen aufweist, welche die Manie erkennen läßt, weil fernerhin die Knaben in der Schule sich als ganz leistungsfähig, oft sogar als tüchtig erweisen und ruhig ernste Zurede doch nicht ohne Erfolg ist, wenn sie an das Selbstgefühl der Kinder mit richtigem Takte, zumal mit wohlwollender Ironie appelliert — was alles bei der Manie der Kinder nicht der Fall ist."

Dr. R. Köhler in Tübingen leitet die Eigentümlichkeit der Flegeljahre bei dem männlichen Geschlecht (die sog. Backfischjahre bei dem weiblichen) in der Hauptsache ab von der geschlechtlichen oder Pubertätsentwickelung der Jugend. Er läßt sie bei der männlichen Jugend mit dem 16. Lebensjahr beginnen und bis zum 22.—25. Jahr dauern; die Backfischzeit der Mädchen aber beginne mit dem 14. oder 15. und erreiche ihr Ende vom 18.—20. Lebensjahr. Mit dem Erwachen des sinnlichen Triebes fühle sich das männliche Individuum in seiner Ganzheit als etwas anderes, weder Kind mehr, noch gereifter Jüngling. Geschlechtlich angereizt, ohne doch anfangs das letzte Ziel seines Triebs und seiner Sehnsucht zu fassen, schwanke der jugendliche Geist in einer neuen Welt von Gefühlen, Gedanken und Strebungen und finde seine Ruhe nur dann, wenn sie ihn mit Idealen sättige. Das sei gerade das Eigentümliche und das tief Sittliche in diesem Naturvorgange, daß die Natur den Jüngling geschlechtlichen Reizungen nicht überantworte, ohne ihm durch den Zug seines Geistes auf das Übersinnliche gleichzeitig ein Gegengewicht gegen das Sinnliche zu geben. In ihrer äußeren Erscheinung habe die angehende Jungfrau und der angehende Jüngling etwas Komisches, und diese Seite sei es, welche der Volkshumor ganz richtig hervorhebe, indem er mit den Ausdrücken Backfisch- und Flegeljahre die Entwickelungsperiode bezeichne.

Diese mehr seelischen Veränderungen werden begleitet von auffallenden physiologischen Erscheinungen. Das Gesichtsprofil des Jünglings bekommt eine ausgeprägte, markante, sehr häufig etwas grob gezeichnete Gestalt, die Stimme kikert und bricht; ein rasches Wachstum erfährt der Gliederbau; ein Gefühl und Bewußtsein der Körperstärke überfällt den Jüngling und reizt ihn, oft ganz am unrechten Ort, zu Kraftproben. Sein Thatendurst macht ihn unruhig und erschwert ihm den stillen, treuen und untergeordneten Dienst, wozu er durch seine abhängige Stellung als Lehrling, Arbeiter, Zögling, Student u. s. w. gezwungen ist; daher die vielen Exzesse und polizeilichen Ausschreitungen in diesem Lebensalter, daher die vielen Messeraffären und die mit halbgewachsenen Bürschchen gefüllten Gefängnisse. Aus diesem Lebensalter hauptsächlich rekrutieren auch die sozialdemokratischen Vereine ihre Genossen. Ohne Überlegung stürzt sich der Jüngling im Gefühl seiner Ideale und seiner überschätzten Kraft in Gefahren und Umstände, denen er nicht gewachsen ist. Wo dann vollends alle Gottesfurcht, ja selbst die edlen menschlichen Triebe, deren die Jugend sich so gern rühmt, gewichen ist, da entsteht eine Frechheit, welche in früher Jugend gottlose Anarchisten und Bombenattentäter erzeugt nach dem Muster eines Vaillant und Caserio. „Der Jüngling, welcher den Knaben abstreift, äußert sich, je besser er begabt ist, je tiefer und kräftiger sein Charakter angelegt ist, um so flegelhafter."

3. Behandlung. „Ihr Erzieher, habt doch ein volles Herz für die brausenden Na-

turen: wo es nicht schäumt und gärt, lebt kein tüchtiger Geist!" so ruft Dr. R. Köhler in wohlwollender Liebe für die Jünglinge aus, und begründet seine schonende Fürsorge mit folgenden Sätzen: „Mit Leidenschaft folgt der natürlich sich entwickelnde Jüngling dem inneren Drange, seinen geistigen Inhalt mit Ideen von Menschenwürde, Größe und Freiheit des Vaterlandes und mit einem tieferen Verständnis seiner eigenen Stellung zu Gott und Welt zu füllen; nach den idealen Maßstäben, welche er rasch gewinnt, berührt er, nicht in Selbstüberschätzung, die eigene Fähigkeit und den eigenen Beruf und kraft des ihm innewohnenden Dranges nach Selbständigkeit und seiner Begeisterung für Recht und Wahrheit, empört er sich gegen alles, was nach seinem unreifen Urteil ihm als unnatürlicher Zwang, als gemein, feige, heuchlerisch und schlecht erscheint. Aber im Anrennen an die Schranken der Zucht und der Sitte und in der beschämenden Überwältigung durch das reife Urteil der Älteren, zumal des Vaters und der Erzieher, fühlt der Jüngling bald, wie viel Kindisches und Knabenhaftes seinen Meinungen und Entwürfen anklebt, wie beschränkt seine eigene Befähigung ist, wie taktlos und unbescheiden er sich benimmt, und wie es ihm vor allem not thut, erst noch seine Kraft zu sammeln und auf dem mühevollen Wege der Arbeit ruhig und stetig fortzuschreiten, bis er selbst etwas Tüchtiges leisten kann. Bei körperlich kräftigen Naturen waltet der Übermut der sinnlichen Kraft vor und die Begier, die sinnlichen Genüsse der gereiften Jugend jetzt schon zu naschen; sodann bei Mangel an tieferer, namentlich sittlicher Bildung und bei schlechter Erziehung erzeugt der innere Drang eine Roheit und Ungebundenheit des ganzen Wesens (vergl. d. Art. Anmaßung). Endlich bei jeder Geistesanlage ist, wenn die Phantasie schon vorher mit sinnlichen Bildern erfüllt war, und wenn das Beispiel einer schlechteren Gesellschaft wirkt, jede geschlechtliche Verirrung zu befürchten."

Die Entwickelung der Geschlechtlichkeit ist der Angelpunkt, um welchen sich die Gestaltung des ganzen Menschen in den Pubertätsjahren dreht. Die leibliche und geistige Gesundheitspflege hat demgemäß die Aufgabe, vor allem den Hergang der spezifischen Geschlechtsfunktionen und die Äußerungen des Triebes zu überwachen und in dem normalen Geleise zu erhalten. Sodann aber hat sie den ganzen Organismus bei der gegebenen Disposition zur Erkrankung im allgemeinen zu kräftigen, besonders aber die individuellen Krankheitsanlagen zu beachten. Endlich ist die Änderung der geistigen Individualität in ihrer Eigentümlichkeit anzuerkennen und ist alles, was für Unterricht und für Erziehung im allgemeinen geschieht, nach den physiologischen Gesetzen dieser Lebensepoche zu bemessen und zu gestalten. Um diesen Rahmen auszufüllen, sollte ein gutes Stück Anthropologie, Hygieine, praktische Medizin, Ästhetik und Pädagogik entlehnt werden. Es ist in möglichst umfassender Weise Vorkehrung zu treffen, daß nicht durch physische und örtliche Reizung der Geschlechtsorgane, noch mehr, daß nicht auf dem Wege der Sinne und der Phantasie der geschlechtliche Trieb gesteigert und das Geschlechtsbewußtsein vorzeitig zu einem Hauptmotiv der Gefühle und Bestrebungen geschaffen werde. Zu vermeiden ist allzureichliche und gewürzte Kost, erregende Getränke, namentlich ein Übermaß von Thee und Kaffee, ebenso von Bier und Wein, reichliches und spätes Abendessen, Schlafen in Federbetten, Aufstehen erst einige Zeit nach dem Erwachen und ein Schlaf über das individuelle Bedürfnis; ferner enge Bekleidung des Unterleibs und der Beine und langes Sitzen, zumal auf weichen Polstern. Die Erzieher müssen in diesen Jahren von dem Zögling alles Verführerische fern halten, wie z. B. Balletvorstellungen, die Lektüre zweideutiger Bücher, frivole Gemälde, Tanzgelegenheiten, ein längeres Zusammensein der Geschlechter, zumal bei schäumenden Pokalen und rauschender Musik und ganz besonders schlechter Umgang und schlechtes Beispiel.

Unter den positiven Mitteln zur Erziehung der Jünglinge in diesem Alter steht obenan die Arbeit, anstrengende körperliche Arbeit. An ihr können sie ihre Körperkraft andauernd erproben, sie macht auch den Geist müde und bewahrt ihn vor ausschweifenden Gedanken. Daher sind die Berufsarten vorzuziehen, welche den übersprudelnden Mut der Flegeljahre durch Arbeit in wohlthätiger Weise ableiten. Bei Studierenden muß neben gleichfalls anstrengendem Lernen eine entsprechende Körperbewegung hergehen, Spielen im Freien, Turnen, Fußreisen, kalte Bäder, Schwimmen. Die Sonntage, bei dem gemeinen jungen Volk Tage des zügellosesten Übermuts, an denen es an Flegelei hereinzubringen sucht, was es die Woche hindurch versäumen mußte, sollten unter der Überwachung der Eltern stehen. Wo diese ihre Pflicht versäumen oder nicht erfüllen

können, sollten Jugend- und Jünglingsvereine eintreten, um die Jugend anzuhalten in zwangloser und edler Geselligkeit, im Gottesdienst, in Wald und Feld ihre Zeit zuzubringen und im Gesang und geistigen Turnieren sich zu üben. Denn es ist sehr wichtig, daß neben der ausschließlichen körperlichen Beschäftigung an den Werktagen der Geist nicht ganz ertötet wird, und dies geschieht, wenn Handwerkslehrlinge ꝛc. den Sonntag nur zu sinnlichen Genüssen und Vergnügungen ausnützen. Ebenso nachteilig aber ist es, wenn sie, nach anstrengender Wochenarbeit, ihren ganzen Sonntag in der Fortbildungsschule am Zeichenbrett, Rechen- und Schreibheft zubringen müssen.

Die erzieherische Einwirkung in diesem Alter ist eine äußerst schwierige. Der Freiheitsdurst und Thatendrang der Flegeljahre macht, daß sich die jungen Leute ihren bisherigen Erziehern entwachsen glauben. Eltern und Lehrer gelten ihnen wenig mehr, dagegen geben sie sich um so williger den Maulhelden und Aufschneidern hin, die ihrer Einbildung entgegenkommen und schmeicheln, um sie in ihre Netze zu fangen. Das Elternhaus, die Werkstätte, die Lehrzimmer ꝛc. erscheinen ihnen als Klöster und Gefängnisse, denen sie entfliehen, die heilsame Zucht als Ketten und Fesseln, die sie sprengen müssen. Die Pietätslosigkeit feiert in diesen Jahren ihre höchsten Triumphe. Zur Beschönigung und Entschuldigung ihres frechen Verhaltens werden Eltern, Lehrer und Erzieher kritisiert. Ihre gegenseitigen Unterhaltungen bestehen in unwürdigem Raisonnieren und Krakehlen, die Fehler ihrer Vorgesetzten werden durchgenommen, notiert und an den Pranger gestellt; alle Autoritäten werden durchgehechelt, an niemand bleibt etwas Gutes als an der eigenen lieben Person. Die Flegeljahre erzeugen Hamssünden wie kein anderes Lebensalter, und mancher grüne Junge sammelt sich in dieser Zeit den Fluch auf sein Haupt für sein ganzes Leben. Das ist die Zeit der Thränen, der Seufzer, des Kummers und Herzeleids, der schlaflosen Nächte für Väter und Mütter.

„Hinsichtlich der allgemeinen Erziehungsgrundsätze gegenüber den Mädchen und Jünglingen während der Entwickelungszeit muß im äußerlichen das unbeholfene Benehmen möglichst wenig zum Gegenstande des Tadels oder gar Spottes gemacht werden. Das unaufhörliche Mäkeln und Nörgeln an dem Benehmen der Backfische macht sie um so blöder und ungeschickter. Ebenso sehe man auch den Halbjünglingen bis zu einem gewissen Grade die Ungeschliffenheit und Taktlosigkeit ihres Benehmens nach, so lange nämlich, als dasselbe der Ausdruck des generellen Charakters der Flegeljahre bildet und ihr keine individuell gesteigerte Roheit und Selbstüberhebung zu Grunde liegt.“

Artet aber die Flegelhaftigkeit in offenen, bewußten und planmäßigen Ungehorsam aus, bilden sich Komplotte unter Geschwistern und Zöglingen zum Zwecke der Vereitelung der erzieherischen Ordnung und Zucht, tritt an die Stelle gemeinsamer Unterordnung ein System der Verhetzung und Auflehnung, der Unterdrückung und grausamen Behandlung derer, die dem Komplott nicht beitreten, so müssen sehr ernste Schritte gethan werden, wenn ein Haus oder eine Anstalt vor gänzlicher Auflösung bewahrt werden soll. Die Rädelsführer müssen unnachsichtig entfernt und unschädlich gemacht werden. Je wichtiger sie selbst ihre Person halten, desto mehr muß dieselbe ignoriert und isoliert werden. Ein unübertreffliches Beispiel, voll von den tiefsten, lebenswahrsten psychologischen Momenten bietet die biblische Parabel „vom verlorenen Sohn“, die auch Schiller bei der Abfassung seiner „Räuber“ als Muster vorschwebte. Eine Fülle erzieherischer Weisheit für solche Fälle enthält auch die Schilderung des großen Rektors von Rugby, Thomas Arnold: „Die sechs Hauptübel, welche in Alumnaten Verderbnis verbreiten und dieselben aus einem Bilde des Tempels Gottes in das einer Mördergrube verwandeln.“ (Vergl. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik S. 233. 277.)

Der Schulunterricht wird um so mehr leisten, ein je tieferes Verständnis der Lehrer für die Geisteslage seiner Zöglinge besitzt. In der Form ihrer Behandlung sollte er nie vergessen, daß er weder Knaben noch Jünglinge vor sich hat, eher aber fasse er sie zu hoch als zu nieder; überall appelliere er an das Ehrgefühl des einzelnen und trete bei Strafen ihrem lebhaften Gerechtigkeitssinne nie zu nahe. Im allgemeinen gilt die Regel: „Der Polterer ist weniger zu fürchten als der Schleicher.“

Für die Behandlung des Lehrstoffs muß die Thatsache, daß der Geist jetzt nicht sowohl durch den mechanischen Akt des Gedächtnisses sein Wissen bereichern, als durch eine tiefere Auffassung des Kernes eines Gegen-

standes sich bemächtigen will. Ein Muster eines solchen Lehrmittels ist z. B. die Kirchengeschichte von Sohm.

Litteratur: Sanders Wörterbuch. — Windekilde, Handwörterbuch der deutschen Sprache. — K. A. Schmidt, Pädagog. Handbuch für Schule und Haus, Leipzig. — V. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik. — Dr. H. Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. — Kösle, Die pädag. Pathologie in der Erziehung des 19. Jahrhunderts.

Cannstatt. G. Kösle.

Fleiß

1. Wer ist fleißig? 2. Wie erzieht man zum Fleiß a) im Hause, b) in der Schule?

1. Wer ist fleißig? Fleiß ist nicht schlechthin jede Arbeitsamkeit, sondern diejenige, bei der der Mensch freiwillig alle ihm zu Gebote stehenden Mittel, alle seine Kräfte anwendet, um ein gewisses vorgestecktes Ziel zu erreichen. Der Fleißige strebt demselben unausgesetzt entgegen und scheut keine Mühe, keine Anstrengung, um zu ihm zu gelangen; er ist ganz Hingabe an seine Aufgabe; die Thätigkeit, die Beschäftigung ist ihm geradezu ein Bedürfnis. Nur durch Fleiß ist es z. B. möglich, sich wissenschaftliche Bildung zu erwerben; auch die glänzendste Begabung kann ihn nicht ersetzen oder entbehrlich machen. Nur durch Fleiß und Ausdauer, die ein merkliches Kennzeichen desselben ist, gelingt es ferner dem Landmann, seinen Acker in die gewünschte Verfassung zu bringen. Fleiß ist eine der unentbehrlichsten Tugenden im Kampfe des Lebens; jeder — er gehöre einem Stande an, welchem er wolle — darf sich's der Mühe nicht verdrießen lassen, wenn er ein Ziel erreichen, wenn er überhaupt nur bestehen will. Fleiß ist eine unmittelbare Tugend, ein Teil der Sittlichkeit. Es ist deshalb eine besondere Aufgabe der gesamten Erziehung, der häuslichen wie der schulischen, zum Fleiße zu erziehen.

2. Wie erzieht man zum Fleiß? a) im Hause? — Fleiß geht aus Arbeitsamkeit, diese aus der Freude an der Beschäftigung überhaupt hervor. Es ist deshalb eine Aufgabe der ersten, also der häuslichen Erziehung, das Kind an Beschäftigung zu gewöhnen und diese Beschäftigung, sobald die Entwickelung des Kindes so weit vorgeschritten ist, dadurch in Arbeitsamkeit zu verwandeln, daß sie mit derselben einen bestimmten Zweck verbindet, durch sie ein Ziel erreichen läßt. Das geschieht z. B. schon bei den Beschäftigungen im Kindergarten oder im Hause, wenn den Kindern die Anfertigung eines Gegenstandes, das Ausfüllen vorgezeichneter Figuren, das Stricken eines Bandes zugemutet wird. Um die Freudigkeit an diesen Beschäftigungen zu erwecken und zu erhöhen, ist es gut, wenn mehrere Kinder zugleich arbeiten. Die Fortschritte des einen spornen das andere zur Nacheiferung an. Man sehe nun von vornherein darauf, daß kein Kind die Arbeit, wenn überhaupt die ersten Beschäftigungen diesen Namen verdienen, weglege, bis das vorgeschriebene Pensum vollendet ist; denn sonst kommt der Zögling nie zu dem Genuß, der in der Erreichung eines Zieles auch unter schwierigen Umständen (und gerade dann) liegt, und der die beste Anregung zum weiteren Üben der Kräfte, zu weiterem Fleiße ist. (Vorausgesetzt ist natürlich, daß das Pensum nicht die Leistungsfähigkeit des Kindes erschöpft oder übersteigt.) Der Lust zum Spielen oder zu anderer Beschäftigung muß während der Arbeit und bevor das Ziel erreicht ist, auf das entschiedenste entgegengetreten werden, damit sich das Kind beizeiten daran gewöhne, etwaigen Verführungen und Ablenkungen Trotz zu bieten, auch wenn sie aus ihm selbst kommen; denn wer nur nach Laune arbeitet oder arbeiten gelernt hat, der ist nicht fleißig. Es ist deshalb sehr zweckmäßig, wenn dem Kinde — je älter, je mehr — ganz bestimmte Arbeiten zuerteilt werden, die es Tag für Tag zu verrichten hat. — Bei diesen Diensten muß aber auch berücksichtigt werden, daß dieselben nicht nur überhaupt verrichtet, sondern auch gern, freudig und rasch ausgeführt werden. Um dies zu erreichen, müssen die Eltern dem Kinde ihre Freude über seine Thätigkeit zu erkennen geben, denn die Zufriedenheit der Eltern spornt das Kind an. Auch Tadel und Strafe sind, wenn sie in der rechten Weise angewandt werden, sehr wohl im stande, den Zögling fleißiger zu machen. Auch dürfen die Eltern in geschickter Weise andere Kinder als Vorbilder hinstellen, wenn diese es wirklich sind. Das beste Mittel, Kinder zum Fleiß zu erziehen, ist das eigene Vorbild der Eltern. Dasselbe wirkt anregend und feuert den Jüngling, ja den Mann zur Nachfolge noch an, wenn längst des Vaters Augen gebrochen und der Mutter Worte verweht sind. (Vergl. Salzmann, Krebsbüchlein. S 95.)

b) **In der Schule?** Dieselbe Forderung ist nicht minder auch an den Lehrer zu stellen. Denn auch die Schule hat die Kinder zum

Fleiß zu erziehen; ja sie hat in hervorragender Weise diese Eigenschaft der Kinder zu fördern, weil sie 8 Jahre lang die Kinder fast ganz für sich in Anspruch nimmt, so daß die Ansprüche des Hauses ganz in den Hintergrund treten müssen, und sie hat diese Pflicht um so mehr, als gerade ideale Güter es sind, in deren Dienst die Kinder fleißig sein und werden sollen. — Die Schule ist auch in hervorragender Weise im stande, diese Seite der Erzighung zu pflegen, denn dem Kinde kann nicht nur das Hauptziel, das es durch den Unterricht erreichen soll, der Erwerb umfangreicher Bildung, sondern es können ihm auch die Teilziele, die einzelnen Abschnitte von Jahr zu Jahr, von Schulbeginn zu Ferienanfang und umgekehrt, ja von Woche zu Woche, von Tag zu Tag klar vor Augen gestellt werden. Wenn der Schüler die gestellte Aufgabe von einer Lektion zur anderen anzufertigen hat, so ist ihm klipp und klar das Ziel gestellt, das er erreichen muß; alle anderen Liebhabereien und Wünsche müssen dann zurücktreten, besiegt werden, er muß fleißig sein. Auch kommen ihm die gemachten Fortschritte ebenso oft zum Bewußtsein. Da sich dies von Tag zu Tag 8 Jahre lang und auf höheren Schulen noch länger wiederholt, so liegt hierin in der That ein starker Hebel zur Erziehung zum Fleiß.

Welche besonderen Maßregeln hat nun die Schule zu ergreifen, daß die Anfertigung von Arbeiten seitens der Schüler diesen auch wirklich fleißig macht? Denn nur zu oft sind Schülerarbeiten nicht Mittel zur Erreichung des obigen Zweckes, sondern Selbstzweck und werden oft nur aus Furcht vor Strafe und Nachteil angefertigt, ohne jenen Zustand hervorzurufen, der zum Weiterarbeiten anspornt.

Es liegt in diesen Worten schon ein Hinweis auf das Interesse, als das Treibende in unserem Gedankenkreis, das zum Fleiß Anregung giebt. In der That liegt die erste Bedingung, die zur Beschäftigung mit einem Gegenstand reizt, in der Erweckung des Interesses für denselben, und der Lehrer erzieht nur in dem Grade seine Schüler zum Fleiß, als er Interesse erweckt. Es ist geradezu eine Härte, die stets ins Gegenteil von dem umschlägt, was erreicht werden soll, wenn dem Schüler Arbeiten zugemutet werden, die ihn nicht innerlich bewegen, wenn er gezwungen wird, sich mit Dingen zu beschäftigen, für die er absolut kein Interesse hat. Deshalb darf eine häusliche Aufgabe nur dann gestellt werden, wenn der direkte Unterricht bereits Interesse erweckt hat. Es richtet sich damit die aus Bequemlichkeit oder aus methodischer Ignoranz wohl noch geübte Weise, durch den häuslichen Fleiß der Schüler die Arbeit der Schule zu ersetzen, von selbst. Auf diese Art kann man schon deshalb nicht erziehlich wirken, weil der Unterricht nur insoweit erzieht, als er Interesse erweckt. Auch ist die gemeinsame Arbeit in der Schule schon als eine Übung zum Fleiß anzusehen.

Ist durch das Interesse der Anstoß zur Arbeit gegeben, so darf dann der Lehrer zu Lob und Tadel, und wenn der Schüler sich ungerechtfertigterweise von der Arbeit abhalten ließ, wohl auch zur Strafe seine Zuflucht nehmen, vor allen Dingen das versäumte Pensum nacharbeiten lassen. Aber je mehr solche Mittel angewandt werden müssen, desto geringer ist die erziehliche Wirkung. — Auch in dem Wetteifer mehrerer Zöglinge liegt ein sehr wirkungsvoller Faktor, den der Lehrer nur recht wecken und in die rechten Bahnen lenken muß, um durch ihn die Schüler zum Fleiß anzuspornen.

Wegen seines mächtigen Einflusses auf den Fleiß und die Energie der Knaben, des Jünglings ist das Interesse auch ein sehr wichtiger Faktor bei der Berufswahl. In einem aufgezwungenen Berufe ist der Mensch leicht nachlässig; denn es fehlt ihm wohl nicht die Lust an der Arbeit überhaupt, aber das Wohlgefallen an der Art der Arbeit, die er zu leisten hat.

Ob es möglich ist, jedes Kind zum Fleiß zu erziehen, und ob insbesondere es gelingt, einen Faulen in einen Fleißigen umzuwandeln, ist eine Frage, die in der von der Möglichkeit der Erziehung überhaupt enthalten ist. Wie diese, ist auch die Erziehung zum Fleiße von vielen Umständen abhängig, die sich der genauen Kenntnis oft entziehen. Der erwünschte Erfolg wird fast immer dann eintreten, wenn der faule Knabe die Freude und Befriedigung, die in der Erfüllung der Pflicht und Überwindung der Schwierigkeiten, in der Arbeit liegt, empfinden lernt, indem sein kräftiger Wille seine Trägheit besiegt.

Auf eins sei noch besonders hingewiesen. Das Kind darf in der Schule wie im Hause nicht überanstrengt werden; man darf es nicht Arbeiten verrichten lassen, die seine Kräfte vollständig erschöpfen oder gar übersteigen; es muß sich vielmehr nach jeder Arbeit seiner Kräfte bewußt geworden sein, die Arbeit muß mit einem Lustgefühl endigen. Vor allen Dingen

muß aber dem Kinde die Zeit der Arbeit so bemessen werden, daß der sehr berechtigte Trieb zum Spiel nicht zu kurz kommt.

Litteratur: Scholz, Charakterfehler des Kindes. Leipzig. 1891. — Salzmann, Krebsbüchlein.

Eisenach. C. Bodenstein.

Flüchtigkeit

s. Flattersinn

Folgsamkeit

s. Gehorsam

Form des Unterrichts

1. Bestimmung derselben. 2. Kunst des Lehrers. 3. Formen der Darbietung. 4. Beschaffenheit der Frage. 5. Andere Arten von Gesprächsimpulsen.

1. Bestimmung der Form des Unterrichts. Die Form des Unterrichts muß dem Wesen desselben entsprechen. Das Wesen des Unterrichts besteht nun in der Bildung des Gedankenkreises des Zöglings. Da diese Bildung des Gedankenkreises nur durch das Zusammenwirken zweier Faktoren, der Anregung des Lehrers und der dadurch hervorgerufenen geistigen Thätigkeit des Schülers zustande kommt, so muß sich auch der Unterricht seiner Form nach aus der auf einander bezogenen Aktion beider zusammensetzen, und da ferner jene beiderseitige geistige Thätigkeit nur in Erscheinung treten und vermittelt werden kann durch das Wort, so muß der Unterricht die Form des Dialogs oder der bildenden Unterredung annehmen, oder was dasselbe ist, die Form der Unterhaltung oder Disputation, wie Ziller es ausdrückt.

2. Die Kunst des Lehrers aber muß sich darin zeigen, daß er einmal den Schüler durch seine Darbietungen bei dem Gesprächsthema festzuhalten und an dasselbe zu fesseln versteht, und daß er das andere Mal denselben soviel als möglich an der Unterredung teilnehmen läßt, daß er die rechten Impulse zu geben weiß, auf welche der Zögling zu reagieren gezwungen ist.

3. Formen der Darbietung. Sollen nun zunächst die Darbietungen des Lehrers imstande sein, den Schüler an das Gesprächsthema zu fesseln, so müssen sie ihn ganz und gar in die Sache, die den Inhalt des Gespräches bildet, versetzen.

Das wird dann der Fall sein, wenn der Lehrer a) den Gegenstand, welcher den Stoff des Unterrichts bildet, vorführt unter Benutzung der im Schüler bereits vorhandenen Vorstellungselemente und seinen Ausführungen dementsprechend die Form des geistigen Anschauens oder Erlebens giebt, so daß die Sache als eine gegenwärtige und der Schüler als ein Zuschauer oder Teilnehmender erscheint (so bei Erzählungen poetischer oder geschichtlicher Art bei Beschreibungen von Gegenständen der Natur, bei Darbietungen im geographischen Unterricht) = darstellende Form des Unterrichts;

wenn der Lehrer b) den Gegenstand vor den Augen des Schülers aus seinen Teilen zusammensetzt, indem er Glied für Glied der Ansicht desselben darbietet, dabei immer von Erwartung zur Befriedigung, von Vermutung zur Bestätigung, vom Versuch zur Ausführung fortschreitend (so bei der Lektüre, im Zeichenunterrichte, bei den übrigen technischen Fächern) = aufbauende oder darbietende Form des Unterrichts;

wenn der Lehrer c) bei Gegenständen, die in realer Abhängigkeit oder logischer Beziehung zu einander stehen, einen Teil aus dem andern ableitet und entwickelt, statt dieselben nur neben- und nacheinander darzubieten (so in der Geographie, indem die Lage der Städte, die Thätigkeit der Bewohner aus der Bodengestalt und den Bodenschätzen des Landes, dem Klima, der Lage abgeleitet, so auch in der Naturkunde, indem die Lebensweise und der Bau der Tiere in gleicher Weise auf einander bezogen werden) = entwickelnde Form des Unterrichts;

wenn der Lehrer d) das Werden der Sache, sei es vom Anfange an vorwärts gehend oder von dem Ergebnis aus zurückschauend, schildert (so in der Naturkunde, aber auch bei den Begebenheiten der Geschichte) = genetische Form des Unterrichts. —

3. Beschaffenheit der Frage. Sollen sodann die Gesprächsimpulse, insonderheit die Frage als Hauptvertreterin derselben, ihren Zweck erfüllen, und den Zögling soviel als möglich zur Unterredung heranziehn, so müssen sie zu allererst so geartet sein, daß sie eine Antwort im Sinne des Lehrers hervorzurufen auch wirklich fähig sind; denn sonst könnte eine Wechselrede zwischen Lehrer und Schüler überhaupt nicht zustande kommen.

Daraus folgt, sie müssen

a) grammatisch richtig sein, denn außerdem geschieht es sehr leicht, daß entweder die Antwort ganz ausbleibt oder das Kind in falscher Weise antwortet.

b) Sie müssen logisch richtig sein, d. h. es muß das rechte Verhältnis zwischen Fragdatum und Fragpunkt vorhanden sein, sonst kann das Kind nicht antworten im Sinne des Lehrers.

c) Die Fragen müssen sich, wie überhaupt die Sprache des Lehrers, innerhalb der Ausdrucksweise der Kinder bewegen, außerdem wird der Lehrer von den Kindern gar nicht verstanden.

d) Sie dürfen nicht zu allgemein, sie müssen vielmehr bestimmt oder zwingend sein, weil sonst auf dieselben mehrfach und zwar in verschiedenem Sinne geantwortet werden kann.

Zweitens müssen die Fragen so beschaffen sein, daß sie des Kindes Aufmerksamkeit dem Gesprächsstoffe zuzuwenden und bei demselben zu erhalten fähig sind. Daraus ergeben sich folgende Einzelbestimmungen:

a) Die Fragen sind stets an die ganze Klasse und nicht etwa nur an einen Einzelnen zu richten; denn andernfalls giebt der Lehrer den übrigen Schülern Veranlassung, sich einstweilen von dem Unterrichte als dispensiert zu betrachten und ihren eigenen Gedanken nachzugehen.

b) Es sind solche Fragen zu vermeiden, welche ihr Objekt aus dem vorhandenen Zusammenhange herausreißen, weil bei ihnen auf die mächtigsten und wichtigsten Hilfen für das Zustandekommen einer befriedigenden Lösung der Aufgabe von seiten des Schülers, nämlich auf die apperzipierenden Vorstellungen, welche dem Zusammenhange entquellen, verzichtet wird.

c) Es sind Fragen verboten, welche zur Erläuterung fremde Gedankenkreise einmischen, weil durch dieselben anstatt der gewünschten Konzentration des Bewußtseins auf einen Punkt die Richtung desselben auf verschiedene Objekte, d. i. Zerstreuung hervorgebracht wird.

d) Es müssen Frage vermieden werden, die schon Verbundenes und Zusammengefügtes wieder zerstückeln und auseinanderreißen, weil durch dieselben die Bildung von Vorstellungsreihen, welchen doch die größte Reproduktions- und Apperceptionskraft innewohnt, aufgehoben, ja zerstört wird.

Endlich müssen die Fragen drittens so gestaltet sein, daß sie das Nachdenken des Kindes zu erregen imstande sind, indem sie es in die Lage versetzen, eine Entscheidung darüber zu treffen, welche Verknüpfung der Gedanken der Qualität des Gedachten im allgemeinen und der gestellten Aufgabe im besondern gemäß oder nicht gemäß sei. Denn wäre das nicht der Fall, so würde gerade das Lebenselement alles Unterrichts, die Selbstthätigkeit des Kindes, fehlen. Daraus ergeben sich folgende Weisungen:

a) Es sind Fragen zu vermeiden, welche die Hälfe einer Redensart (Phrase) enthalten, weil bei ihnen die andere Hälfte ganz mechanisch und ohne alle Überlegung vom Kinde hinzugefügt werden kann.

b) Ebenso Fragen, die zum bloßen Raten verleiten, weil dieselben nicht zu einem sorgfältigen Vergleichen, Erwägen und Auswählen des der Frage entsprechenden Gedankenmaterials anregen, sondern vielmehr zu einem blinden Herausgreifen des ersten Besten und zu einem durchaus willkürlichen Urteilen Veranlassung geben.

Zu solch zuchtlosem Thun wird verleitet: α) wenn nach positivem Wissen, das im Unterrichte noch gar nicht da gewesen, das also noch ganz unbekannt ist, gefragt wird; β) durch die Wahl- oder Entscheidungsfragen und zwar sowohl die einfachen (affirmativen und negativen) als auch durch die zusammengesetzten (disjunctiven), sobald der Lehrer den Schüler nicht begründen läßt, weshalb er gerade diese Wahl oder Entscheidung getroffen hat;

c) Fragen, welche die Antwort entweder ganz oder zum größten Teil schon in sich enthalten, weil dabei für den Schüler nichts als ein papageienhaftes Nachsprechen übrig bleibt;

d) Fragen im Kommandier- oder Exerziertone, weil diese dem Kinde keine Zeit lassen, sich zu besinnen.

e) Es sind Fragreihen verboten, welche die Antwort von den Kindern stückweise zusammensetzen lassen, anstatt daß durch eine einzige Frage die Kinder zum zusammenhängenden Aussprechen veranlaßt werden sollten, weil bei ihnen die Hauptthätigkeit: das Hervorsuchen der in Betracht kommenden Gedankenelemente nicht dem Schüler überlassen bleibt, sondern vom Lehrer besorgt wird.

f) Fragreihen, welche die Kinder zu Urteilen und Schlüssen führen, welche nicht aus der eigenen Einsicht des Kindes hervorgewachsen, sondern lediglich Resultate des

Zwanges sind, der durch die Fragen ausgeübt wird, weil für den erziehenden Unterricht aufgezwungene Urteile keinen Wert haben, ja als Äußerungen, für die ein entsprechender innerer Zustand gar nicht vorhanden ist, als sittlich schädlich und verwerflich betrachtet werden müssen. —

Dagegen brauchen die Fragen inmitten des Unterrichtsgesprächs keineswegs immer in vollständig ausgeführten Sätzen zu bestehen, die Fragsätze können vielmehr verkürzt sein, so daß nur der Fragpunkt bezeichnet wird, während man das Fragdatum, das der Schüler aus dem Vorhergehenden leicht selbst ergänzen kann, wegläßt.

Die Frage besteht dann vielleicht nur aus dem Fragworte (Weshalb? Woher? Wer noch? Was denn?), oder auch nur aus Subjekt und dem näher zu bestimmenden Prädikate, während das Pronomen oder die Partikel wegbleibt. (Und er ging? Das geschah? Das heißt? Das bedeutet?)

Das erstere erlaubt selbst die Strenge der katechetischen Theorie. Aber auch das zweite ist statthaft, es braucht nicht jede Frage mit einem Fragworte zu beginnen, weil nicht das Fragwort, sondern der Fragton das Hauptkennzeichen der ganzen Gattung der Fragesätze ausmacht, das sich in allen Sprachen in gleicher Weise wiederfindet, während die übrigen Zeichen der Fragesätze: Fragepronomina, Fragepartikeln und endlich die Umkehrung der gewöhnlichen Wortstellung weder sämtlichen Arten der Fragesätze, noch auch sämtlichen Sprachen gemeinsam sind. —

4. Andere Arten von Gesprächsimpulsen. Die Fragen sind nun aber durchaus nicht das einzige Mittel, den Dialog anzuregen oder fortzuführen, der Schüler kann vielmehr auch auf mancherlei andere Weise veranlaßt werden, mit dem Lehrer in die Wechselwirkung des Gesprächs einzutreten.

So kann an Stelle der Frage 2. auch treten die direkte Aufforderung des Lehrers an den Schüler, über einen Gegenstand sich zu äußern. Die Aufforderung kann wie auch die Frage mehr sachlicher, aber auch rein formaler Art sein.

3. Das Stocken des Schülers insbesondere kann überwunden werden durch ein eingestreutes Bindewort, welches darauf hinweist, daß noch ein Glied fehlt, ohne doch, wie es durch die Frage geschehen würde, den Gedankengang des Schülers zu unterbrechen und zu lange aufzuhalten. Diese vom Lehrer hinzugefügten Bindewörter, resp. Partikeln wirken als Reproduktionshilfen und zwar nach dem Gesetz der Reihenfolge und der Ähnlichkeit solche wie: und, dann, sowie, darauf; nach dem Gesetze der Reihenfolge und des Kontrastes solche wie: aber, sondern, jedoch, obgleich, trotzdem; nach dem Gesetze der logischen Beziehung: denn, weil, daher, folglich, so u. s. w.

4. Ebenso kann bei eintretendem Stocken der Reproduktion eine Hilfe gewährt werden durch Hinweis auf die übergeordnete Reihe, welche bereits ausgebildet worden ist. Solche übergeordnete Reihen haben wir sowohl in den Dispositionen, nach denen umfangreiche Stoffe geordnet werden, als auch in den Überschriften, die für die einzelnen Abteilungen eines größeren Ganzen nach der Durcharbeitung auszubilden sind. Wird nun das entsprechende Glied der Hauptreihe genannt und so in das Bewußtsein zurückgerufen, so reproduziert es zugleich das als Nebenreihe mit ihm verbundene und von ihm als Anfangsglied der Reihe ausgehende untergeordnete Gedankenmaterial.

5. Eine Hemmung in der Reproduktion kann ferner beseitigt und damit zugleich auf das Richtige hingeleitet werden durch die Erinnerung an das Beispiel oder umgekehrt an die Regel, wenn diese schon abstrahiert worden ist. Die Reproduktion vollzieht sich dann nach dem Gesetze, daß der Teil das Ganze, der untergeordnete Begriff den übergeordneten und umgekehrt in das Bewußtsein zurückruft.

6. Dasselbe kann erzielt werden durch den Hinweis auf die Karte oder die Zeichnung, sowie durch Rückkehr zum Buch oder zum Naturobjekt, wo sichtbar dargestellt sich findet, was den Inhalt der Besprechung ausmacht.

Die Hilfe, welche hier gewährt wird, besteht in der Anschauung, welche nach dem Gesetze der Gleichzeitigkeit die ihr entsprechenden Vorstellungen und zwar mit größter Reproduktionskraft, in das Bewußtsein zurückruft.

7. Das Gespräch kann ferner fortgeleitet werden durch Äußerung eines Zweifels, durch Kundgabe der Nichtübereinstimmung des Lehrers mit der Antwort des Kindes.

Das Kind wird dadurch gezwungen, die eben durchlaufene Vorstellungsreihe zu verlassen, zu dem Ausgangspunkte zurückzukehren und von da eine neue Reihe zu beginnen, eine neue Richtung einzuschlagen.

8. Ebenso kann die Unterhaltung fortgeführt werden durch einen Einwand von seiten des Lehrers.

Durch denselben wird das Kind genötigt, seine Behauptungen zu präzisieren, das eine Mal durch eine Erweiterung, das andere Mal durch eine Einschränkung. Das psychische Geschehen kann hier bedingt sein durch das Gesetz des Kontrastes oder auch durch das Gesetz der logischen Beziehung, nach welchem die Begriffe einer Sphäre, und zwar sowohl die übergeordneten die untergeordneten als auch umgekehrt einander reproduzieren.

9. Handelt es sich darum, dem Kinde das Verfehlte seiner Antwort deutlich zum Bewußtsein zu bringen und so zunächst das Hindernis wegzuräumen, welches den Zugang zum Richtigen verdeckt, so empfiehlt sich vor allem die Anwendung der deductio ad absurdum.

Indem der Lehrer durch dieselbe dem Kinde die Konsequenzen seiner Behauptung vor Augen führt, bringt er es zur Einsicht in das Thörichte und Unsinnige derselben, zur Überzeugung, daß es unmöglich ist, jene Begriffe, die von ihm in Beziehung zu einander gebracht worden sind, in Wirklichkeit zu verbinden. Zugleich aber wird das Kind veranlaßt, sich nach einer anderweitigen, der Natur der Objekte besser entsprechenden Verbindung umzusehen.

Die Gedankenbewegung, welche hierbei statthat, ist eine ähnliche wie beim Einwande. Nur daß hier die falsche Reihe zunächst bis zum Ende durchlaufen wird und alsdann eine vollständige Umkehr sich nötig macht, während dort gewöhnlich eine teilweise ausreicht.

10. Endlich steht uns, wenn die Unterhaltung durchaus nicht vom Flecke will, als letztes Mittel zur Verfügung die Aufstellung einer der richtigen Antwort kontrastierenden Behauptung, durch welche das Kind fast mit Notwendigkeit zur Reaktion in der vom Lehrer gewünschten Weise gereizt wird.

Hier sind es die Gegensätze, welche einander zur Klarheit des Bewußtseins emporheben nach dem bekannten Worte: Contraria juxta se posita eo magis elucescunt.

Litteratur: K. Just, Über die Form des Unterrichts (Jahrb. f. wiss. Päd. Bd. XV), wo sich auch die Beispiele zu den oben angegebenen Forderungen über die Beschaffenheit der Gesprächsimpulse finden. — Zezschwitz, System der Katechetik, 2. Bd. 2. Abt. 2. Hälfte. — Römpler, Form des Unterrichts. Endlich die betreffenden Abschnitte in den Lehrbüchern der Pädagogik von Ziller, Kern, Willmann. Helm.

Altenburg. Karl Just.

Formale Bildung

1. Die herkömmliche Ansicht über die formale Bildung und die Gründe dafür. 2. Die Thatsachen der Erfahrung, die dagegen sprechen. 3. Stellung der neueren Psychologie zur Vermögenstheorie. 4. Richtige Auffassung der Geisteskräfte. Angeborene und erworbene Anlagen. 5. Formale Bildung des Gedächtnisses, der Einbildungskraft, des Verstandes, des Gefühls, des Willens. 6. Folgerung daraus für den Unterricht.

1. Die herkömmliche Ansicht über die formale Bildung und die Gründe dafür. Als das vornehmste Beweismittel für die Unentbehrlichkeit gewisser Unterrichtsstoffe wird noch immer die formale Bildung gepriesen, die die gründliche Beschäftigung mit ihnen gewähren soll. Man versteht darunter eine geistige „Überhauptgewandtheit“, die durch die vom Unterricht geforderte Geistesarbeit in ganz ähnlicher Weise gewonnen werde, wie die körperliche Gewandtheit durch körperliche Übungen. Wie die letzteren, einmal erlangt, jeder anderen Körperthätigkeit, bei der dieselben Muskeln in Anspruch genommen werden, zu gute kommt, so lassen sich, meint man, auch die Geisteskräfte an einem dazu geeigneten Stoffe geübt und dadurch vermehrt, überall da verwenden, wo sie bei einer geistigen Thätigkeit in Frage kommen. Als unbestrittene Thatsache wird dabei vorausgesetzt, daß Körper und Geist auch in ihrer Organisation ähnlich sind. Gerade so, wie dem Körper gewisse reale, spezifische Kräfte angeboren sind, die je nach dem Grade der Veranlagung und Übung zu größerer oder geringerer Vollkommenheit entwickelt werden können, so besitze auch die Seele solche angeborene reale, spezifische Vermögen, die je nach Veranlagung und Übung rein formal ausgebildet werden können.

2. Die Thatsachen der Erfahrung, die dagegen sprechen. Es wäre die weite Verbreitung dieser Meinung unbegreiflich, wenn ihr nicht etwas Wahres zu Grunde läge; wenn also nicht wirklich eine gewisse formale Bildung möglich wäre, die als eine solche sich dadurch kundgiebt, daß die gesteigerte Geisteskraft auf andere Dinge, als die sind, woran sie gewonnen ist, sich übertragen und dafür verwenden ließe. Indessen hätte doch ein recht nahe liegender Unterschied zwischen den Übungen der körperlichen und denen der geistigen Kräfte darauf aufmerksam machen können, daß man auf die Parallele von Körpergymnastik und „Geistesgymnastik“, als welche man die sog. formale Bildung

gern bezeichnet, nicht ein so großes Gewicht legen dürfe, daß man damit einfach das schwer erforschbare Leben der Seele erklären zu können sich einbildete. Man kann die Muskeln des Körpers durch bloße Bewegung — je methodischer das geschieht, um so größer ist der Erfolg — stark und geschmeidig machen, ohne daß diese Bewegung auf ein Objekt gerichtet ist. Kann man etwas Ähnliches thun mit den Kräften des Geistes, z. B. dem Gedächtnis, der Einbildungskraft, dem Verstand? Setzt nicht jede Vermehrung dieser Geisteskräfte einen bestimmten Stoff voraus, durch dessen Behandlung sie allein erreicht werden kann? Aber nicht nur das. Nicht nur die Vermehrung der Geisteskräfte ist, indem sie erstrebt wird, von dem Inhalt des geistigen Lebens gar nicht zu trennen, sondern diese Geisteskräfte bleiben an diesen Inhalt auch später gebunden. Diese durch die Erfahrung hinlänglich bewiesene Thatsache ist denn auch der erste Anlaß geworden, die Lehre von den Seelenvermögen, soweit man sie als reale, spezifische Kräfte anzusehen sich gewöhnt hatte, auf ihre Haltbarkeit zu untersuchen. War doch die Abhängigkeit der angenommenen Seelenvermögen von dem Inhalt des Geisteslebens schwer zu begreifen, wenn man z. B. das Gedächtnis als einen psychischen Greifapparat ansah, der je nach Veranlagung und Übung die Dinge mehr oder weniger fest zu erfassen und zu behalten vermag, die Einbildungskraft als das Vermögen, alte Vorstellungsverbindungen aufzulösen, zu verändern und durch solche Veränderung neue Gebilde zu schaffen, den Verstand als die Kraft, die Dinge denkend zu durchdringen.

3. Stellung der neueren Psychologie zur Vermögenstheorie. Die Unzulänglichkeit der Annahme solcher realer Vermögen bei dem Versuche, das geistige Leben zu erklären, wird noch größer, wenn man die Abhängigkeit vom Inhalt derselben nicht bloß im allgemeinen ins Auge faßt, sondern sich auch im einzelnen ansieht. Ist das Gedächtnis ein psychischer Greifapparat und deshalb einer rein formalen Ausbildung fähig, dann bleibt ganz unverständlich, warum derselbe verschiedenem Inhalt gegenüber sich so verschieden verhält. Man braucht nicht weit zu suchen, um von der großen Verschiedenheit seiner Leistungen sich zu überzeugen. Es ist zur Genüge bekannt, daß einunddasselbe Gedächtnis keineswegs gleich stark sich erweist im Aufnehmen und Merken von Namen und Zahlen und Gestalten und Örtlichkeiten u. s. w., sondern daß sein Umfang, seine Treue, seine Dienstbarkeit groß oder klein sein können, jenachdem seine Thätigkeit sich richtet auf ein Objekt oder das andere. Man spricht deshalb auch von einem besonderen Gedächtnis für Namen oder für Zahlen oder für Örtlichkeiten u. s. w. Es wird niemand in Abrede stellen, daß die Einbildungskraft keineswegs auf allen Gebieten, wo sie ihre Schwingen entfalten kann, die gleiche Stärke zeigt. Wenn sie dem Maler die Wirklichkeit idealisieren oder Idealgestalten erschaffen hilft, wenn sie dem Musiker Melodieen erfinden und kunstvolle Tonverbindungen erzeugen läßt, so versagt sie diesem und jenem erfahrungsmäßig oft den Dienst, sobald sie für wissenschaftliche Arbeiten oder für rein praktische Dinge in Anspruch genommen wird. Denn daß wir auch hierbei ihre Hilfe nicht entbehren können, ist leicht zu erweisen. Es wird niemand behaupten können, daß der Verstand eines Menschen auf allen Arbeitsgebieten, auf denen verständiges Denken in Frage kommt, in gleicher Weise sich bekundet. Sind doch vielmehr hier die Abstufungen in solchem Besitz in demselben Kopfe infolge der großen Mannigfaltigkeit der Objekte für die Äußerungen dieser Kraft außerordentlich groß und der Fall nicht selten, daß in derselben Person hoher Verstand und großer Unverstand nebeneinander wohnen. Und was vom Gedächtnis, von der Einbildungskraft und vom Verstand zu sagen ist, das gilt in demselben Maße von den anderen Kräften der Seele. Will man trotzdem die Vermögenstheorie festhalten, so bleibt nichts anderes übrig, als jede einzelne Hauptkraft sich wieder in eine Menge einzelner Kräfte aufgelöst zu denken, wobei dann freilich die Einheit des Geisteslebens, die schon bei der Spaltung desselben durch die Annahme ganz verschiedener Hauptkräfte schwer erklärlich ist, noch unerforschlicher wird.

Derartige Überlegungen, die hier nur flüchtig angedeutet werden konnten, haben die Vermögenstheorie zu Fall gebracht. Mußten sich doch bei einer genaueren Untersuchung des Seelenlebens die sog. Seelenvermögen als die Spukgestalten erweisen, die, so leicht sich auch begreifen läßt, wie der Glaube an sie aus einer oberflächlichen Betrachtung des psychischen Geschehens entstehen konnte, von alters her den Blick für eine bessere psychologische Einsicht verschlossen haben. Jene Spukgestalten verscheucht zu haben, ist das unbestrittene Verdienst Herbarts. Aber auch diejenigen der

neueren Psychologen, die dem von Herbart eingeschlagenen Wege, das Seelenleben zu erklären, nicht folgen, sind der Vermögenstheorie untreu geworden. Mit ihr steht und fällt die herkömmliche Anschauung von einer formalen Bildung, also von einer Bildung des Geistes, die rein formaler Natur ist, bei der die Seelenkräfte, also Gedächtnis, Einbildungskraft, Verstand, Gefühl, Willen, ganz ähnlich wie die Kräfte des Körpers geübt werden können, um sich dann beliebig verwenden zu lassen, wo und wie sie nur immer in Anspruch genommen werden.

Damit ist die Möglichkeit einer formalen Bildung nicht geleugnet. Nur muß man sich dieselbe etwas anders denken, als das meist noch geschieht.

4. Richtige Auffassung der Geisteskräfte. Angeborene und erworbene Anlagen. Mit der Vermögenstheorie ist noch nicht die Existenz der geistigen Kräfte, bei denen das Maß des von Mutter Natur dem Menschen Verliehenen eine sehr große Rolle spielt, bestritten. Auch die neuere Psychologie erkennt eine ursprüngliche Bestimmtheit des menschlichen Geistes an. Nur faßt sie diese nicht als eine Anzahl von realen, spezifischen Kräften auf, sondern als eine rein formale Veranlagung, bei der die verschiedensten Grade der Energie und des Rhythmus der ursprünglichen psychischen Vorgänge nicht nur denkbar, sondern auch gegeben sind. Nach der Herbartschen Psychologie sind diese letzteren die aus der Wechselwirkung von Leib und Seele entstehenden Empfindungen oder Elementarvorstellungen. Alles, was an psychischen Vorgängen und Zuständen sonst die Seele füllt, sind nur Erscheinungen an ihnen und an ihrer Verbindung und Wechselwirkung. Das will nicht sagen, daß nun etwa die Vorstellungen das Thätige in der Seele sind, sondern die Thätigkeit der vorstellenden Seele ist unter gewissen Voraussetzungen ein sich Erinnern oder ein Phantasieren oder ein Denken oder ein Fühlen oder ein Begehren oder ein Wollen, bezüglich ein Mehrfaches von diesen. Insofern die in solcher Thätigkeit sich bekundenden Geisteskräfte durch die ursprüngliche Bestimmtheit der Seele beeinflußt werden, spricht man von angeborenen Anlagen.

Von ganz besonderer Wichtigkeit bei der Erklärung des geistigen Lebens in seiner großen Mannigfaltigkeit in den einzelnen Individuen sind dann weiter die durch die frühesten und darum besonders starken Einflüsse, unter denen das Kind steht, die Einflüsse der Familie, der Heimat, der Lebensweise, des Zeitgeistes u. a. m., hervorgerufenen und ausgebildeten besonderen Gestaltungen des Seelenlebens, die man zum Unterschied von den angeborenen die erworbenen Anlagen nennt, und die im Verein mit jenen der menschlichen Seele ihr eigentümliches Gepräge aufdrücken, und zwar nach den verschiedenen Seiten hin, nach denen sich das psychische Geschehen entfaltet, dem Gedächtnis, der Einbildungskraft, dem Verstand, dem Gefühl, dem Streben. Sind die ursprünglichen Anlagen rein formaler Natur, so ist den erworbenen Anlagen das individuelle Gepräge mit ihrem Inhalte gegeben. Von der Beschaffenheit dieses doppelten Besitzes hängt in allererster Linie die geistige Entwickelung des Menschen ab, die sich nach den verschiedenen Seiten des Seelenlebens in dem gesamten Bildungsprozeß vollzieht. Daß dieser teils ursprüngliche, teils in den ersten Lebensjahren erworbene Besitz in den einzelnen Individuen so sehr differiert, macht mehr als alles andere, was dabei noch in Betracht kommt, die große Verschiedenheit der Menschen begreiflich.

5. Formale Bildung des Gedächtnisses, der Einbildungskraft, des Verstandes, des Gefühls, des Willens. Die Weiterentwickelung des Seelenlebens läßt sich nun zwar nach der inhaltlichen und nach der formalen Seite verfolgen, aber das eine ist nicht ohne das andere, mit der inhaltlichen Entwickelung ist auch die formale gegeben, die Trennung von beiden ist wohl für die Betrachtung zulässig, nicht aber als eine thatsächliche anzusehen. Man kann daher wohl von einer materialen und einer formalen Bildung sprechen, es tritt in der Geistesentwickelung auch bald mehr die eine, bald mehr die andere Seite in den Vordergrund; wenn man aber die eine von der anderen ganz unabhängig sich vorstellt, ist man außer stande, die durch die Erfahrung gegebene Thatsache, daß die gewonnene formale Kraft keineswegs allen Objekten gegenüber sich gleich stark erweist, auf welche Thatsache schon oben hingewiesen werden mußte, in befriedigender Weise zu erklären. Wie nun aber die formale Bildung, wenn man sie nicht als eine allgemeine „Geistesgymnastik" ansehen darf, zu denken sei, das kann erst eine etwas genauere Betrachtung der einzelnen Seiten des Geisteslebens erkennen lassen.

Am leichtesten ist das am Gedächtnis nachzuweisen, das darum zuerst ins Auge gefaßt

werden möge. Schon bei dem Nachweis, daß man die einzelnen Kräfte der Seele nicht als von Haus aus der Seele verliehene ansehen dürfe, ist das, was das Gedächtnis uns erkennen läßt, am lehrreichsten. Das Gedächtnis ist die unveränderte Reproduktion der Vorstellungen und anderer aus diesen elementaren Gebilden abgeleiteten Seelenzustände. Die Reproduktionsfähigkeit dieser wie jener hängt zunächst von der Stärke des ursprünglichen geistigen Geschehens, sodann von der Zahl der Wiederholungen dieser Eindrücke ab. Wäre nun das Gedächtnis eine Kraft an sich, so müßte die Reproduktionsfähigkeit im Laufe der Jahre zunehmen; denn an Gelegenheit, das Gedächtnis zu üben, fehlt es auch in den späteren Lebensjahren nicht, wenn man unter solchen Übungen nicht nur das schulmäßige Einprägen versteht. Eine solche Zunahme aber der Fähigkeit unveränderter Reproduktion, soweit solche Fähigkeit von der Stärke der ersten Eindrücke und der Zahl der Wiederholungen abhängt, findet erfahrungsmäßig nicht statt. Ist die Frische der Jugendkraft verschwunden, dann nimmt die Vergeßlichkeit rasch zu, wenn auch der Verlauf dieses Prozesses bei verschiedenen Menschen sehr verschieden ist. Das ist so allgemein anerkannt, daß man den Bankerott des Gedächtnisses einzugestehen kein Bedenken trägt, während man sich sehr scheuen würde, den Bankerott der anderen Kräfte, etwa des Verstandes, zu bekennen. Aber auch in der Jugendzeit, also der eigentlichen Zeit des Lernens, nimmt die Gedächtniskraft, soweit sie nur auf die beiden oben genannten Faktoren sich stützt, nicht in dem Maße zu, daß man eine Vermehrung der Kraft an sich annehmen könnte. Die Treue, mit der Kinder im ersten schulpflichtigen Alter die ihrer Fassungskraft entsprechenden Geschichten wiedergeben, steigert sich keineswegs im Laufe des Schullebens, sondern auch hier schon läßt sich eher eine Abnahme als eine Zunahme konstatieren. Das gilt allerdings nur von der Gedächtnisthätigkeit, die rein mechanisch verläuft und die den Anlaß geboten hat, daß man von einem mechanischen Gedächtnis redet. Außer dem mechanischen Gedächtnis giebt es aber auch ein judiciöses Gedächtnis.*) Gründet sich jenes auf die Gleichzeitigkeit der Eindrücke, so stützt sich dieses auf den inneren Zusammenhang der Dinge. In je höherem Maße ein solcher vorhanden ist, und je besser er verstanden wird, um so stärker erscheint die Geisteskraft; wächst doch notwendig mit der Zahl der die Reproduktion fördernden Hilfen die Reproduktionsfähigkeit. Die Leistung des judiciösen Gedächtnisses ist eine höhere Form der Gedächtnisthätigkeit. Darum kann man wohl die allmähliche Umwandlung des bloß mechanischen Gedächtnisses in das mit Hilfe der wachsenden Einsicht in den inneren Zusammenhang der Dinge sich bildende judiciöse Gedächtnis eine formale Bildung nennen. Daß aber bei dem judiciösen Gedächtnis mehr noch als bei dem mechanischen die Abhängigkeit der Seelenthätigkeit, insofern sie formaler Natur ist, von ihrem Inhalte zu Tage tritt, kann den nicht oberflächlich Urteilenden vor dem Irrtum schützen, jene Umwandlung sei eine Bestätigung der landläufigen Auffassung von der formalen Bildung. Das auf die Einsicht in den Zusammenhang sich stützende judiciöse Gedächtnis versagt naturgemäß sofort seinen Dienst, wenn ihm ein ganz neuer Gegenstand entgegentritt, ohne daß zugleich die Einsicht in seinen inneren Bau erzeugt wird. Seine Leistung neuen Objekten gegenüber ist durch das Maß solcher Einsicht bedingt, die, wenn die Wege zu ihr oft gangbar gemacht worden sind, wegen der Ähnlichkeit derselben leichter gewonnen wird.

Die Treue der Reproduktion der Vorstellungen bezüglich Vorstellungsverbindungen hat bekanntlich sehr verschiedene Grade. Auch wenn die Erinnerungsbilder verblassen oder sich verschieben, reden wir doch noch von Gedächtnisthätigkeit, wenn nur in der Hauptsache das Reproduzierte als ein bereits erworbener Besitz erscheint. Aber die Elemente solchen Besitzes können sich in ihrer Zusammensetzung so verändern, daß ganz neue Seelengebilde entstehen. Ist dies der Fall, so schreibt man das der Einbildungskraft zu. Das Neue an ihren Schöpfungen ist nur die veränderte Zusammensetzung; neue Elemente kann, wie die Erfahrung zur Genüge lehrt, selbst die ausschweifendste Einbildungskraft nicht schaffen. Und auch das lehrt die Erfahrung, daß die Beweglichkeit, die in den neuen Gruppierungen sich zeigt, in der die geringere oder größere Stärke dieser Seelenkraft besteht, und die noch größere Unterschiede aufweist als das Gedächtnis, wenn man auf sie hin die Menschen untereinander vergleicht, im Laufe der Jahre nicht

*) Von dem ingeniösen Gedächtnis, das auf der Wirkung künstlicher Hilfen beruht und im geistigen Leben keine große Rolle spielt, können wir hier absehen.

zu-, sondern abnimmt, eine Erscheinung, die bei der nahen Verwandtschaft von Gedächtnis und Einbildungskraft nicht Wunder nehmen darf. Wohl aber ist auch die Einbildungskraft einer weiteren Kultur fähig. Die Regellosigkeit ihrer Thätigkeit macht mit dem Fortschreiten der Geistesbildung, wenn auch hier wieder in sehr verschiedenem Grade, einem mehr gesetzmäßigem Verlaufe Platz. Diese Umwandlung wird durch den Inhalt der Vorstellungen und durch die Einsicht in ihren Zusammenhang herbeigeführt. Durch jene wird die Richtung bestimmt, nach der hin sich die Einbildungskraft vielleicht in besonderer Stärke entfaltet, durch diese aber ihrer Thätigkeit eine höhere Form gegeben. Die Psychologie bezeichnet diese höhere Form der Einbildungskraft mit dem Namen Phantasie. Die Erhebung der Einbildungskraft zur Phantasie läßt sich daher recht wohl eine formale Bildung nennen. Die Phantasie bleibt aber ebenso wie die höhere Form des Gedächtnisses an ihren Inhalt gebunden und läßt sich für andere Gebiete nur insoweit verwerten, als diese zu jenem Inhalte Beziehung haben.

Die Umwandlung der niederen Formen der Thätigkeit von Gedächtnis und Einbildungskraft in die höheren, infolge welcher Umwandlung das bloß mechanische Thun des ersteren ein einsichtsvolles, das regellose der zweiten ein gesetzmäßiges wird, ist darauf zurückzuführen, daß bei beiden der innere Zusammenhang der Dinge den maßgebenden Einfluß ausübt. Das heißt nichts anderes, als daß diese Seelenthätigkeiten zugleich verständige sind. Besteht doch das Wesen des Verstandes darin, daß er die Vorstellungen dem Inhalt der Dinge entsprechend verbindet. Das wirft nicht nur ein helles Licht auf den innigen Zusammenhang der verschiedenen Formen des geistigen Geschehens und hilft darum die Ansicht von dem getrennten Wirken der Seelenkräfte, die durch die herkömmliche Meinung von ihrer völligen Verschiedenheit unterstützt wurde, widerlegen, sondern macht es auch begreiflich, warum man bei der formalen Bildung in erster Linie oder vielleicht auch ausschließlich die Verstandesbildung im Auge hat. Man verschließt sich aber das rechte Verständnis der formalen Bildung des Verstandes, wenn man diesen für eine ursprüngliche, reale Kraft hält. Weil man das that, ist die Meinung aufgekommen, es sei eine Bildung des Verstandes an sich möglich, eine Meinung, der, wie wir früher sahen, die Thatsachen der Erfahrung widersprechen. Lehrt diese doch, daß der Verstand je nach den Gedankengebieten, die den Inhalt seiner Thätigkeit bilden, außerordentlich verschieden sein kann.

Das, was die verstandesmäßige Verbindung der Vorstellungen charakterisiert und sie von der Phantasiethätigkeit trennt, sind die seinem Wirken zugeschriebenen psychischen Gebilde, die wir Begriffe nennen. Die Begriffe sind einmal die Produkte der Verstandesthätigkeit oder des Denkens, dann aber auch das Material, mit dem der Verstand arbeitet, und das durch die Bearbeitung selbst wieder vervollkommnet und vermehrt wird. Die Begriffe sind nur besondere Formen des Vorstellens, und diese Formen zeigen sehr verschiedene Bildungsgrade. Die in strenger Geistesarbeit ausgebildeten Begriffe, die alle ihnen zukommenden Merkmale ein-, und alles, was nicht dazu gehört, ausschließen, sind die logischen Begriffe; alle anderen nennt man psychische. Letztere können auf sehr verschiedener Entwickelungsstufe stehen, da zu ihnen sowohl die im frühesten Kindesalter entstehenden naturwüchsigen Begriffe gehören, wie die bereits den logischen Begriffen sich nähernden. Die allmähliche Umbildung der unvollkommenen Begriffe zu vollkommenen ist wichtig genug, da von der Beschaffenheit seiner Begriffe wenigstens ebenso sehr der Bildungsgrad eines Menschen abhängt, wie von dem Umfang des begrifflichen Materials, über das er verfügt. Die Erhebung der niederen Formen der Begriffe zu einer höheren ist das wichtigste Stück der formalen Bildung, wie wir dieselbe im Gegensatz zu dem Glauben an eine allgemeine Geistesgymnastik fassen zu müssen glauben. Gerade die Vervollkommnung des begrifflichen Materials und die in dieser Arbeit erstarkende Kraft des Denkens weist mit Notwendigkeit darauf hin, daß die geistige Kraft an dem Boden haftet, auf dem sie sich entwickelt, d. i. an dem Vorstellungsinhalt, an dem sie sich gebildet hat.*)

Man rühmt besonders die formalbildende Kraft der Mathematik und der Sprachen. Die von der ersteren geforderte vollständige Bestimmtheit des Denkens, die hier gebotene Schärfe und Strenge der Folgerungen mit ihrer Vielseitigkeit der möglichen Kombinationen und Kontrollen mußten die Mathematik, die

*) Vergl. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. Aufl. S. 95.

man geradezu einen Schleifstein des Geistes genannt hat, denen, die noch an eine allgemeine Geistesgymnastik glauben, als ein besonders geeignetes Mittel, diese zu vermehren, erscheinen lassen. Aber gerade hier kann die Erfahrung, wenn sie lehrt, daß die direkte Hilfe, die mathematische Studien der Geistesbildung leisten, über Form und Zahl, also ihren Sachinhalt, ein Gebiet, das allerdings groß genug ist, nicht einen Schritt hinausgehen, das Irrige einer solchen Annahme nachweisen. Müßten doch sonst gute Mathematiker ohne weiteres auch auf allen anderen Gebieten des Geisteslebens Hervorragendes leisten. Die Thatsache, daß das nicht der Fall ist, darf jetzt als allgemein anerkannt bezeichnet und es darf auf sie zurückgeführt werden, daß das Gewicht, das man in unseren Gymnasien der Mathematik heute beilegt, sich etwas gemindert hat.

Daß die formalbildende Kraft des Sprachunterrichts viel weiter reicht, obwohl der Formenschatz hier im Vergleich zu der Mathematik lange nicht eine so feste Struktur besitzt, bleibt ebenfalls unverständlich, wenn man die formale Bildung als eine allgemeine Geistesgymnastik sich vorstellt, wird aber sofort begreiflich durch das über die Begriffsbildung oben Ausgeführte. Alle Sprachbildung ist zugleich Begriffsbildung, und zwar namentlich dann, wenn man nicht mehr wie früher in der vorwiegenden grammatischen Schulung das Heil sucht, sondern in erster Linie den Sprachinhalt betont und die Grammatik nur als das Mittel betrachtet, diesen zum Verständnis zu bringen. Heißt das doch nichts anderes, als den reichen Schatz der mannigfaltigsten Begriffe, den die Litteratur uns bietet, für die Geistesbildung nutzbar machen. Auch das fängt man jetzt an nicht vorzugsweise der Grammatik zuzuschreiben, daß die geistbildende Kraft des Sprachunterrichts besonders groß ist bei dem Betrieb von fremden Sprachen und unter ihnen wieder besonders groß bei den alten Sprachen. Ist's doch vor allem die fremde Begriffswelt, die den in dieselben durch gründliche Sprachstudien Eingeführten neben der Bereicherung an sachlichem Wissen mit diesem zugleich, und zwar je nach dem Durchdringen der fremden Gedankenschätze, eine formale Schulung gewährt, die deshalb hier größer ist als bei dem Unterricht in der Muttersprache, weil bei der fremden Sprache ein tieferes Eindringen und ein gründlicheres Erfassen von Sprachformen und Sprachinhalt nötig ist.

Auch die reinen Sachgebiete des Unterrichtes fördern die formale Geistesbildung, wenn anders bei ihnen nicht versäumt wird, die Anschauung, die sie zunächst bieten sollen, durch die Kultur des in ihnen liegenden begrifflichen Materials zu ergänzen.

Die formalbildende Wirkung des Unterrichtes nach der intellektuellen Seite, bei der, soll sie recht verstanden werden, auch in Rechnung zu ziehen ist die Klärung und Vertiefung, die durch die Vervollkommnung und Erweiterung des begrifflichen Wissens aller bisherige Besitz an Wissen und Einsicht erfährt*), kann noch nach einer Seite hin verstärkt werden.

Der Irrtum an der alten Auffassung von der formalen Bildung war die Annahme, daß die gesteigerte Geisteskraft sich beliebig verwenden lasse. Wo die Grenze für solche Verwendung liegt, ist oben dargelegt worden. Aber auch auf verwandten Inhalt überträgt sich die an einem Teile des Unterrichtsstoffes gewonnene Kraft nicht immer von selbst. Solche Übertragung will vielmehr geübt sein, indem man, statt die auch sachlich verwandten Dinge in völliger Isoliertheit zu betreiben, die verbindenden Fäden bloßlegt, die natürlichen Wege von einem zum andern gangbar macht und einen regen Wechselverkehr auf ihnen organisiert. Daraus hat die Didaktik wichtige Gesichtspunkte für den Unterrichtsbetrieb zu entnehmen, die indessen hier nicht weiter erörtert werden können. Nur das ist an dieser Stelle hervorzuheben, daß durch die Organisation eines solchen Wechselverkehrs die geistige Kraft auch nach der formalen Seite eine Förderung erfährt. Ist doch die durch die Verknüpfung des Inhaltes möglich gewordene rasche Bewegung von einem zum andern, die durch ein häufiges Betreten der verbindenden Wege noch gesteigert werden kann, formaler Natur, wenn auch nicht in dem Sinne, daß der zwischen zwei Provinzen des Wissens ausgebildete Grenzverkehr ohne besondere Veranstaltung sich nun auch zwischen den andern entwickelt. Formaler Natur ist auch die für das Denken so wichtige Fähigkeit, vom Einzelnen zum Ganzen, vom Konkreten zum Abstrakten rasch überzugehen und von diesem zu jenem rasch zurückzukehren. Daß auch sie nicht als eine Kraft an sich anzusehen ist, zu beliebiger Verwendung bereit,

*) Das lehrreichste Beispiel dafür ist der Gewinn, den die Muttersprache auch ohne weiteres Dazuthun von dem Erlernen einer fremden Sprache davonträgt.

sondern an dem Boden haftet, auf dem sie sich entwickelt hat, ist leicht zu erweisen.

Wenn die Thatsachen, welche uns die Erfahrung inbetreff der formalen Bildung von Gedächtnis, Einbildungskraft und Verstand darbietet, in befriedigender Weise nur erklärt werden können, wenn man den Glauben an die Existenz ursprünglicher, realer Kräfte aufgiebt, so bleiben die Vorgänge des Seelenlebens, die man Gefühle nennt, noch mehr in Dunkel gehüllt, wenn man sie auf ein ursprüngliches, reales Vermögen zurückführen und den Reichtum des Gefühlslebens aus ihm sich begreiflich machen zu müssen glaubt. Müßte doch sonst auch das Gefühl einer rein formalen Bildung fähig sein, und die nach einer Seite hin gesteigerte Kraft sich für die andern Seiten, nach denen sie sich entfalten kann, verwerten lassen. Das ist aber keineswegs der Fall. Am wenigsten, wenn man an das Verhältnis zwischen den Gefühlen, die der Sphäre der Sinnlichkeit angehören, zu den höheren Gefühlen, denen die Mitwirkung der Intelligenz charakteristisch ist, denkt. Aber auch innerhalb der beiden Sphären des Gefühlslebens wird die Möglichkeit einer solchen Verwendung der gewonnenen Stärke des einen Gefühls für die Erzeugung eines andern von der Erfahrung nicht bestätigt. Nur insofern können sie sich fördern, als der Vorstellungsgehalt, an den sie gebunden sind, innerlich verwandt ist. Die Thatsache, daß die Menschen in Bezug auf ihr Gefühlsleben von Haus aus sehr verschieden veranlagt sind, eine Thatsache, die zu bestreiten niemand versuchen wird, muß daher — das zu thun, ist hier nicht der Ort — und kann auch anders erklärt werden als durch die Annahme eines oder auch vieler angeborener Vermögen.

Man darf zugeben, daß, wer von formaler Bildung spricht und das Wort in dem herkömmlichen Sinne braucht, an die Bildung des Gefühls nicht denkt. Hat man doch dabei meist nur die intellektuellen Kräfte der Seele im Auge. Das Gefühl kommt namentlich bei der theoretischen Betrachtung des Seelenlebens und nicht zum wenigsten bei den psychologischen Überlegungen, die auf Erziehungs- und Bildungsfragen sich beziehen, meist sehr kurz weg, und die dem Gefühl zum Vorwurf gemachte Dunkelheit bewahrheitet sich auch in dieser Hinsicht. Aber wenn es, wie die Vermögenstheorie will, als eine angeborene, reale Kraft betrachtet wird, dann ist nicht einzusehen, warum es nicht ebenso wie die anderen Seelenkräfte einer formalen Bildung fähig sein soll. Das ist denn in der That auch der Fall. Nur muß dieser Begriff hier noch enger gefaßt werden als bei den Vorstellungsverbindungen.

Wer mit Herbart die Gefühle als Erscheinungen an den Vorstellungen ansieht, die sich weniger noch als die intellektuelle geistige Thätigkeit von dem Boden loslösen lassen, dem sie erwachsen, der begreift es leicht, warum ihre formale Bethätigung, durch die sie doch erst ihre formale Natur bekunden, noch mehr, als das bei jener Thätigkeit der Fall ist, durch die Verwandtschaft ihres Ursprungs beeinflußt wird. Eine genaue Beobachtung des Seelenlebens widerlegt jene Ansicht nicht, sondern unterstützt sie, wenn sie z. B. die Förderung, welche die ethischen Gefühle durch die ästhetischen erfahren, auf die beiden Gebieten zu Grunde liegende Harmonie der Verhältnisse und die Förderung, welche den sittlichen Gefühlen durch die intellektuellen wird, objektiv auf die Übereinstimmung der Dinge und subjektiv auf den Eindruck solcher Übereinstimmung zurückführt. Auch das kann man eine formale Bildung des Gefühls nennen, wenn durch die fortschreitende Bildung des Geistes die niedere Form des sinnlichen Gefühls mehr zurücktritt und der höheren Form, welche den Gefühlen für das Wahre, Gute und Schöne eigen ist, Platz macht. Das wird aber nur in dem Maße erreicht, in dem die Vorstellungen, denen die sinnlichen Gefühle entstammen, von den Vorstellungen verdrängt werden, die diese Gebiete umfassen. Endlich kann man auch den Wandel im Gefühlsleben als einen formalen bezeichnen, wenn es der Erziehung oder auch der eigenen Geistesarbeit gelingt, allmählich ein gewisses Übergewicht des Gefühls zu bekämpfen und seine Überschwenglichkeit zu mindern.

Gegen unsere frühere Behauptung, daß eine Erziehung der Verstandeskraft an sich nicht möglich sei, sondern daß diese von der Umbildung des Inhaltes verstandesmäßiger Auffassung abhänge, könnte gerade aus der Erfahrung heraus ein Einwand erhoben werden. Kann man denn wirklich behaupten, daß die in einer Sphäre des Geisteslebens erstarkte Intelligenz derselben fern liegenden Gebieten gar nicht zu gute kommen? Läßt es sich z. B. in Abrede stellen, daß, wer in sprachlichen Studien an gründliche Geistesarbeit sich gewöhnt hat, nun auch ein ihm bis dahin vielleicht ganz fremdes

naturwissenschaftliches Gebiet rascher durchdringt? Und doch hält dieser Einwand nicht stich. Sieht man davon ab, daß die Methode des wissenschaftlichen Arbeitens eine gewisse Verwandtschaft bei den verschiedensten Objekten hat, und daß darum die an dem einen gelernte und geübte Methode auch das Studium ganz andersartiger Gegenstände erleichtert, womit zum Teil wenigstens die angeführten Thatsachen ihre Erklärung finden, so erfährt das Verstehen des einen durch das andere bei völliger Verschiedenheit der Objekte keine direkte Förderung. Wohl aber kann die durch die Arbeit an dem einen Gegenstand verstärkte Geisteskraft in indirekter Weise der Beschäftigung mit einem von ihm ganz verschiedenen Hilfe leisten.

Mit jeder geistigen Arbeit — nur mit der Wirkung dieser haben wir es hier zu thun, obwohl auch die körperliche Arbeit gerade bei dem jetzt zu besprechenden seelischen Prozeß seine nicht geringe Rolle spielt — wächst, und zwar um so mehr, je energischer sie angegriffen wird, der Wille. Auf ihn ist das zurückzuführen, was oben als eine indirekte Hilfe bezeichnet wurde. Auch den Willen betrachten wir mit Herbart, im Gegensatz zu der üblichen Auffassung, die beim Willen noch weniger als bei den anderen Kräften der Seele ein ursprüngliches, reales Vermögen entbehren zu können meint, als etwas aus dem ursprünglichen psychischen Geschehen erst sich Entwickelndes, wobei zugegeben wird, daß hier die verschiedenen Grade von Stärke und Rhythmus jenes Geschehens von ganz besonderer Bedeutung sind. Ist der Wille das, dann ist auch seine Kraft an sich ebensowenig wie die Kräfte des Gedächtnisses, der Einbildungskraft, des Verstandes, des Gefühles einer rein formalen Bildung fähig und infolgedessen die Verwendung des erstarkten Willens nach jeder beliebigen Seite nicht möglich, sondern es ist die formale Bildung, von der man auch hier sprechen kann, in engere Grenzen eingeschlossen.

Daß aus Vorstellungen und Gedanken ein Wille entstehe, das hat ein Mehrfaches zur Voraussetzung: das Bewußtsein von bestimmten Zielen, die der menschlichen Thätigkeit gesteckt sind; die gründliche Durcharbeitung der betreffenden Gedankenkreise;*) die Wertschätzung, welche die Gegenstände des Wollens gewonnen haben, und das Interesse, das ihnen gesichert sein muß; endlich, und das ist für die Willensbildung von ganz besonderer Wichtigkeit, das Bewußtsein vom Besitze der Kraft, welche zur Erreichung der Ziele nötig ist. Seinen Ursprung verrät der Wille, wenn seine Stärke je nach den Objekten, auf die er gerichtet ist, große Verschiedenheit aufweist. Es ist nicht schwer, dafür in der Erfahrung Belege zu finden. Den Objekten gegenüber, die zu den in der Seele herrschenden Gedankenkreisen keinen oder nur geringe Berührung haben, ist in der Regel der Wille schwach, stark aber, wenn es sich um Dinge handelt, die mit jenen in vielseitiger, weitreichender und möglichst klar bewußter Verbindung stehen. Insofern nun der in einem Gebiet des geistigen Lebens, z. B. in dem des speziellen Lebensberufs, erstarkte Wille sich auch überträgt auf ein anderes Gebiet menschlichen Wirkens, z. B. die Teilnahme an öffentlichen Angelegenheiten, denen es an solchen Beziehungen zu dem speziellen Lebensberuf nicht fehlt, kann man von einer formalen Wirkung des Willens und infolgedessen von einer formalen Bildung desselben reden. Recht verständlich wird aber erst die Verwendung des einen für das andere, wenn man dabei noch eine andere Seite der Willensbildung, die auch formaler Natur ist, in Rechnung zieht.

Aus den einzelnen Willensakten, die die Seele vollzieht, entsteht allmählich ein allgemeines Wollen, das in der Charakterbildung eine so große Rolle spielt und selbst einen formalen Charakter hat. Im einzelnen kann solches allgemeines Wollen weder in betreff seiner Stärke wie in betreff seines Umfanges sehr verschieden sein. Daß die Bedingung für die Größe des einen und des andern die Beschaffenheit des Gedankenkreises und der Grad der Ausbildung seiner einzelnen Teile ist, das ist nicht nur eine Bestätigung unserer Theorie von der formalen Bildung in ihrer Abhängigkeit vom Inhalt des Geisteslebens, sondern auch ein Erklärungsgrund für den engen Zusammenhang, in dem die Kraft des Wollens zu den Thätigkeiten der übrigen Geisteskräfte, der unveränderten und der veränderten Reproduktion, dem Denken und dem Fühlen steht, aus welchem Zusammenhange heraus die Thätigkeiten derselben erst recht verstanden und zugleich begriffen werden kann, warum der Wille nicht auf jede derselben in gleichem Maße einwirkt. Darin liegt zugleich die Lösung des

*) „Es sind nicht Einzelheiten des Wissens und ungeordnete Massen, woraus das Wollen sich entwickelt. Denn Vereinzeltes und Ungeordnetes hat wenig Kraft in der Seele, und von ihm kann keine so bedeutende Wirkung ausgehen, wie es das Wollen ist.“ Ziller, Grundlegung 2. Aufl. S. 157.

scheinbaren Widerspruches zwischen unserer Theorie von der formalen Bildung und der Thatsache, daß die in einer Sphäre ausgebildete Geisteskraft unter Umständen doch der Arbeit zu gute komme, die einer ganz anderen Sphäre angehört. Nicht das Verständnis der zweiten an sich wird, wenn wir von der durch die Ähnlichkeit der Arbeitsmethode geleisteten und freilich oft sehr wertvollen Unterstützung hier absehen, durch die Herrschaft über ein ganz andersartiges Gebiet unterstützt, sondern das allgemeine Wollen leistet den Dienst, mit dem die Arbeit rascher und erfolgreicher von statten geht. Daß aber auch das allgemeine Wollen von dem Boden, auf dem es entstanden ist, sich nicht ganz loslösen läßt, daß z. B. ein in vielseitiger tüchtiger Thätigkeit erworbenes allgemeines Wollen, alles, was man thut, in möglichster Vollkommenheit zu thun, nicht auch schon den Willen einschließt, alles zu ertragen, was das Sittengesetz von einem derartigen allgemeinen Wollen fordert, ist ein Beweis dafür, daß man von einer Willenskraft als solcher, die, wenn sie eine Kraft an sich wäre, sich notwendig gleich stark zeigen müsse bei allen Willensäußerungen, und deshalb auch von einer rein formalen Willensbildung nicht sprechen dürfe.

Der für die Erörterung unseres Themas verfügbare beschränkte Raum mag es erklären, warum wir uns meist nur mit kurzen Andeutungen begnügt haben. Aus dem Grunde konnte auch eine Seite im geistigen Geschehen, die bei der formalen Seite desselben nicht unwichtig ist, nämlich ein gewisser Mechanismus desselben, nicht berücksichtigt werden. Daß eine gewisse Fertigkeit in den Äußerungen des geistigen Lebens, der lediglich formaler Natur ist, auf einen allmählich sich ausbildenden psychischen Mechanismus beruht, mag aber wenigstens nicht unausgesprochen bleiben. Dieser psychische Mechanismus steht im innigsten Zusammenhang mit den Funktionen des Körpers, speziell der Nerven, deren weittragenden Einfluß auf das geistige Leben die neuere Physiologie überzeugend nachzuweisen begonnen hat.

6. Folgerung daraus für den Unterricht. Es ist selbstverständlich, daß die Theorie von der formalen Bildung für die didaktischen Überlegungen von großer Bedeutung ist. Haben doch die Erfahrungen, die man beim Unterricht gemacht hat, erst den Anlaß zu näherer Prüfung dieser Theorie gegeben. Es ist hier nicht der Ort, die Folgerungen, welche aus der im vorstehenden erörterten Theorie für den Unterrichtsbetrieb gezogen werden müssen, eingehend zu besprechen. Die wichtigste Folgerung ist die, daß man beim Unterricht das Hauptgewicht auf die Sachen und nicht auf die Formen legt. Daß man in der Gegenwart angefangen hat, den Unterricht nach diesem Grundsatz umzugestalten, ist eine erfreuliche und für die Wirkung des Unterrichts gewiß segensreiche Erscheinung. Die Frage, ob das zugleich ein Beweis sei für die Umwandlung der Ansicht von der formalen Bildung, mag hier unbeantwortet bleiben. Wenn man erst in weiteren Kreisen bei der nachdrücklicheren Betonung vom Inhalt des Bildungsstoffes — daran ist nicht zu zweifeln — gute Erfahrungen gemacht hat, dann wird auch allmählich der alte Glaube an die formale Bildung im Sinne einer bloßen Geistesgymnastik an Macht verlieren. Wir würden das sehr begrüßen, da ein grundlegender Irrtum gerade bei der schweren Unterrichtsarbeit sehr verderblich wirken kann.

Litteratur. Schmeding, Zur Frage der formalen Bildung. 2. Aufl. — A. Richter, Die Irrlehren von der formalen Bildung und ihre Folgen für die Gymnasien, insbesondere für den mathematischen Unterricht. Pädagogisches Archiv. 33. Jahrgang. Nr. 8. — E. Ackermann, Die formale Bildung.

Eisenach. E. Ackermann.

Formal-Stufen

1. Wesen und Begründung — Zahl und Namen. 2. Sach- und Fachziel — Begriffliche Ergebnisse. — 3. Allgemeingiltigkeit und Modifikationen der formalen Stufen. 4. Geschichte und Litteratur.

1. Wesen und Begründung. Zahl und Namen. Die formalen Stufen bezeichnen den Weg, der bei Durcharbeitung eines Unterrichtsstoffes von begrenztem Umfange, d. i. einer Unterrichtseinheit zu durchlaufen ist, sofern der Stoff nicht bloß gedächtnismäßig angeeignet werden, sondern zugleich auch innerlich bildend wirken soll. Sie beruhen auf der psychologischen Lehre von der Entwickelung der Erkenntnis, welche zeigt, daß alle Erkenntnis ihre Grundlage in der Anschauung hat und von dieser erst zum Begriffe aufsteigt, daß Begriffe ohne Anschauungen leer und andererseits Anschauungen ohne Begriffe blind, endlich aber Begriffe ohne mannigfache Anwendung tot und unfruchtbar sind. Gemäß diesem Gange in der Entwickelung der Erkenntnis sind in jeder Unterrichtseinheit drei Stufen

zu unterscheiden: I. die Stufe der Anschauung, II. die Stufe der begrifflichen Erfassung, III. die Stufe der Anwendung.

Eine weitere psychologische Überlegung, welche der Erfahrung Rechnung trägt, daß Neues nur dann zuverlässig von dem Geiste aufgenommen und angeeignet wird, wenn es in Beziehung steht zu dem schon vorhandenen Gedankenkreise, führt dazu, die Stufe der Anschauung in zwei Unterstufen zu zerlegen, in die Analyse, welche die bereits vorhandenen Vorstellungen, die zu dem neuen Stoffe in Beziehung stehen oder in ihm enthalten sind, weckt, klärt und ordnet, und die Synthese, welche durch Darbietung des Neuen das schon vorhandene Wissen ergänzt, berichtigt, erweitert und vertieft.

Und ebenso hat die andere psychologische Erkenntnis, daß nicht jedes erworbene Wissen, sondern nur das geordnete und zusammenhängende in der rechten Weise funktioniert, dazu geführt, auch die Stufe des Begriffs in zwei Unterstufen zu zerlegen, in die Association, welcher die Bildung der Begriffe obliegt, und das System, welches das erworbene begriffliche Wissen ordnet und mit dem zusammengehörigen nach dem Vorbilde der Wissenschaft verbindet, so daß mit Berücksichtigung dieser zweifachen Gliederung fünf formale Stufen unterschieden werden können: I. Die Stufe der Analyse, II. die Stufe der Synthese, III. Die Stufe der Association, IV. die Stufe des Systems, V. die Stufe der Methode. Die dafür gebräuchlichen deutschen Ausdrücke sind: Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Ordnung, Anwendung.

2. Sach- und Fachziel. Begriffliche Ergebnisse. Die formalen Stufen bezeichnen einen zu durchlaufenden Weg. Wo aber ein Weg ist, da ist auch ein Ziel, das erstrebt wird. Es muß deshalb an die Spitze jeder Unterrichtseinheit (S. Art. Methodische Einheit) ein Ziel gesteckt werden, das möglichst konkret, bestimmt und für die Schüler faßbar sein muß. Beispiele solcher Ziele sind: Wie hat der Jesusknabe seine Jugend verlebt. Wie entscheidet sich der Herr für seinen Lebensberuf. Oder: Was für Schlachten hat Friedrich der Große geschlagen. Wie sorgte Friedrich im Frieden für sein Volk. Womit beschäftigte er sich in seinen Mußestunden.

Da es sich aber bei der Entwickelung der Erkenntnis nicht nur um Erzeugung einer klaren und deutlichen Anschauung handelt, sondern auch um die begriffliche Erfassung des Dargebotenen, so muß zu dem ersten, dem sachlichen oder Anschauungsziele noch ein zweites, das fachliche oder Abstraktionsziel kommen, das an den Anfang der Stufe der Begriffsbildung zu stellen ist und dieselben Eigenschaften besitzen muß, die von dem sachlichen Ziele verlangt würden. In den oben angeführten Einheiten würde das fachliche oder Abstraktionsziel lauten: Welche Bedeutung hat die Jugend des Herrn für sein späteres Leben. Weshalb sind die Taufe und die Versuchung so wichtige Ereignisse im Leben des Herrn. Ferner: Welche Bedeutung haben die schlesischen Kriege für die Entwickelung Preußens und Deutschlands. Wie zeigt sich uns Friedrich II. in den Friedensjahren. Wie wird das Bild Friedrichs ergänzt durch das, was wir über seine Beschäftigung in den Mußestunden erfahren haben.

Die fachlichen oder Abstraktionsziele müssen natürlich immer dem Fache entnommen sein oder auf dasselbe hinweisen, dem der betreffende Unterrichtsstoff zugehört, denn das Ergebnis der begrifflichen Durchdringung soll ja immer ein wenn auch nur kleines Stück des betreffenden Fachwissens darstellen. Im religiösen Unterrichte muß das Ergebnis ein religiöses, auf sprachlichem Gebiete ein sprachliches sein, und wo das nicht so ist, bewegt sich der Unterricht immer in falscher Richtung. So selbstverständlich das klingt, bedarf es doch besonderer Hervorhebung, da die Praxis sich in dieser Beziehung häufig genug auf falschem Wege befindet und keineswegs immer jedem Fache giebt, was ihm gebührt.

Im übrigen können die begrifflichen Ergebnisse, die erarbeitet werden, so verschiedenartig sein als es die Bestandteile sind, aus denen die Fachwissenschaft sich zusammensetzt. Es können also Begriffe, Urteile, Erklärungen, Schlußreihen, Beweise, Gesetze, Lehrsätze, aber auch Dispositionen, Übersichten, Größenbestimmungen, Charakterschilderungen in das System aufgenommen werden.

Immer aber müssen sie sich aus der begrifflichen Durchdringung des konkreten Stoffs der Unterrichtseinheit wirklich ergeben und dürfen nicht bloß an denselben angeflickt sein. Im Anschluß an das aufgestellte Fachziel ist zunächst der gegebene Einzelstoff oder Einzelfall begrifflich zu erfassen, in der Association schreitet sodann die Vertiefung durch Betrachtung ähnlicher oder entgegengesetzter Erscheinungen weiter fort, bis sie auf der Stufe des Systems das

Gefundene überschaut und ordnet, um es dann auf der Stufe der Methode auf seine Anwendbarkeit hin zu prüfen und mannigfach anzuwenden. Es muß also von dem Fachziele an ein einheitlicher Gedankenfortschritt bis zum System und der Methode hin vorhanden und deutlich erkennbar sein, so daß die Unterrichtsstufen in ihrer Anwendung auf den gegebenen Stoff eine wirkliche Unterrichtseinheit bilden und nicht ein Sammelsurium beliebiger Betrachtungen, Vergleichungen und Lehrsätze, wie das leider bei so vielen Präparationen selbst in den Jahrbüchern des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik der Fall ist.

Daraus folgt auch, daß die begrifflichen Ergebnisse nicht vorzeitig zu allgemeiner Natur sein dürfen, sie müssen vielmehr ihre Beziehung zu dem konkreten Stoffe, aus dem sie abgeleitet worden sind, immer erkennen lassen. Mit den aufsteigenden Jahresstufen werden dann die Systeme entsprechend den inhaltsvolleren und verdichteteren Unterrichtsstoffen und den schon erworbenen Kenntnissen immer allgemeiner und umfassender, bis sie auf der Oberstufe je nach der betreffeden Schulart in einem mehr oder weniger der Fachwissenschaft sich annähernden Systeme ihren Abschluß finden. Dafür, daß die systematischen Bestandteile entsprechend den Erziehungsstoffen in der rechten Weise auf die Jahresstufen verteilt werden und so die Artikulation des Unterrichts gewahrt bleibt, hat der Lehrplan zu sorgen, und es müssen in demselben demnach zwei Reihen, die Reihe der konkreten Unterrichtsstoffe und die Reihe der begrifflichen Ergebnisse neben einander hergehen.

3. Allgemeingiltigkeit und Modifikationen der formalen Stufen. Die Unterrichtsstufen heißen formale Stufen, weil sie in ihrer theoretischen Fassung zunächst nur die Formen enthalten, welche der Unterricht innerhalb einer Einheit nach einander anzunehmen hat. Diese Formen sind in der Praxis mit dem entsprechenden Stoffe zu erfüllen oder vielmehr sie müssen aus dem Stoffe immer wieder neu herauswachsen. Daraus folgt zweierlei. Erstens, daß die formalen Stufen allgemeine Giltigkeit haben für alle Unterrichtsstoffe und Unterrichtsfächer, insofern die Entwickelung der Erkenntnis im allgemeinen immer denselben Weg nimmt und von der Beobachtung und Anschauung zur begrifflichen Erkenntnis aufsteigt, um von da in die Anwendung auf den verschiedenen Lebensgebieten auszumünden. Zweitens aber, daß die formalen Stufen verschiedene Modifikationen erleiden je nach den verschiedenen Stoffen, auf welche sie angewandt werden. Während z. B. die Analyse im religiösen und geschichtlichen Unterrichte denjenigen Gedankenkreis hervorhebt, auseinanderlegt und ordnet, der aus der inneren Erfahrung und dem Umgange stammt, rekapituliert sie im naturkundlichen Unterrichte die vorausgegangenen Beobachtungen und Erfassungen der äußeren Welt, und knüpft sie im technischen Unterrichte an die Versuche an, die das Kind bereits aus eigener Initiative angestellt hat. Bei Stoffen aber, die ein schon mehr begriffliches Gepräge haben, wie beim Katechismusunterrichte, wird die Stufe der begrifflichen Erfahrung mehr in dem Aufsuchen der innern Zusammenhänge und Beziehungen bestehen als in der Neubildung von Begriffen, Urteilen und allgemeinen Sätzen. Andere Modifikationen ergeben sich aus den Altersstufen, auf denen der Unterricht erteilt wird. Während z. B. im ersten Schulalter die Analyse einen breiten Raum einnehmen wird, da hier die erste Aufgabe des Unterrichts die Klärung und Ordnung des vorhandenen Gedankenkreises ist, wird auf späteren Altersstufen die analytische Arbeit sich kürzer fassen können und dafür die Synthese sich erweitern und die Darbietung umfassender werden. Oder während man sich in den ersten Schuljahren mit den bescheidensten Anfängen begrifflicher Ergebnisse begnügen wird, können in den letzten schon ganze Reihen von Begriffen, Urteilen, Beweisen überschaut und von den Schülern beherrscht werden.

Hieraus ist zugleich ersichtlich, daß die Anwendung der formalen Stufen eine Kunst ist, welche neben tüchtiger Kenntnis des betreffenden Unterrichtsfaches ein gründliches Studium der Psychologie voraussetzt, aus welchem sodann bei fortgesetzter Übung der pädagogische Takt hervorwächst, der ja dem gegebenen Falle das Rechte zu finden und zu treffen weiß. Ohne diese psychologische Kenntnis werden die formalen Stufen zur Schablone, die den Geist tötet, anstatt ihn lebendig zu machen.*)

4. Geschichte und Litteratur der formalen Stufen. Da die formalen Stufen den naturgemäßen Gang der Entwickelung der Er-

*) Die Zählung der formalen Stufen ist bei aller sachlichen Übereinstimmung bei den verschiedenen Vertretern und Auslegern verschieden. So zählen Pestalozzi, Dörpfeld, Wiget drei, Herbart, Ziller vier, Rein 5 Stufen, wie nachstehende Tabelle zeigt:

kenntnis darstellen, so ist es begreiflich, daß schon frühzeitig in der Geschichte der Pädagogik Anklänge und Andeutungen derselben bei hervorragenden Pädagogen zu finden sind, so vor allem bei Comenius (vergl. W. Müller, Comenius als Didaktiker) und Pestalozzi (vergl. K. Just, Pestalozzis Unterrichtsmethode, Jahrb. f. wissenschaftl. Päd. Bd. XIV). Andererseits ist es ebenso einleuchtend, daß die formalen Stufen als pädagogische Theorie nur hervorwachsen konnten aus einem pädagogischen System, das sich auf Grundlage einer wissenschaftlichen Psychologie auferbaute. Das ist der Fall bei der Herbartschen Pädagogik, und so ist Johann Friedrich Herbart, der Schöpfer der neueren Pädagogik, zugleich auch der Vater der Theorie der formalen Stufen. Herbart leitet die formalen Stufen ab aus den pädagogischen Grundbegriffen der Vielseitigkeit des Interesse und der Persönlichkeit. Die Vielseitigkeit wird erreicht durch Vertiefung, die zunächst eine ruhende ist, (Stufe der Klarheit) und sodann eine fortschreitende (Association). Die Persönlichkeit wird gewahrt durch Besinnung, die wiederum zuerst eine ruhende ist (System) und dann eine fortschreitende (Methode). Dagegen fehlt bei Herbart noch der Begriff der Unterrichtseinheit, und es bleibt bei ihm unbestimmt, in welchen Zeiträumen und Zeitabständen die Stufen auf einander folgen sollen. Und ebenso gehen der analytische und der synthetische Gang des Unterrichts noch unverbunden neben einander her oder folgen einander. Weiter fortgebildet und für die Praxis fruchtbar gemacht worden ist die Theorie der formalen Stufen von Tuiskon Ziller (Allgem. Pädagogik. 3. Aufl. Von K. Just, Leipzig 1893), während andere neuere Pädagogen wie Volkmar Stoy auf dem Herbartschen Standpunkte stehen geblieben sind. Ziller fügt der subjektiven Begründung der formalen Stufen, die wir bei Herbart finden, die objektive hinzu, indem er zeigt, daß der mannigfache Stoff, durch den die Vielseitigkeit des Interesse erweckt werden soll, gemäß dem Entwickelungsgange der Erkenntnis bearbeitet, und also zunächst für klare Anschauung, dann für begriffliche Erfassung, endlich für fruchtbare Anwendung gesorgt werden muß. Er verlangt weiter, daß dem jedesmaligen Neuen, der Synthese das entsprechende Alte und Bekannte, die Analyse unmittelbar vorausgehe, faßt die sich auf diese Weise ergebenden fünf Stufen zur Unterrichtseinheit zusammen und stellt an die Spitze derselben das sachliche Unterrichtsziel. Das Fachziel und die daran sich anschließende einheitliche Gestaltung der Stufen der begrifflichen Aneignung finden wir bei ihm erst andeutungsweise. Dörpfeld (Gesammelte Werke. Gütersloh, Bertelsmann. 1895) steht bei seiner Begründung der formalen Stufen auf demselben Boden wie Ziller, hält aber bei seinem Streben nach möglichster Einfachheit der pädagogischen Theorie an der Dreizahl fest. Auch Willmann (Didaktik, 2. Aufl. Braunschweig) schließt sich an Ziller an und unterscheidet wie Dörpfeld drei Stufen der geistigen Aneignung: Aufnehmen, geistig Durchdringen, Anwenden. Da Willmann aber diese drei Stufen auf die drei Seelenvermögen: Wahrnehmen, Denken, Streben zurückführt, so bilden dieselben bei ihm kein organisches Ganze; wie vielmehr jedes der drei Seelenvermögen selbständig ist und für sich gebildet werden kann, so sind auch die Stufen der Aneignung selbständig und können in verschiedener Reihenfolge auftreten und mit einander verbunden werden. Die neuesten Verhandlungen über die formalen Stufen endlich, die sowohl eine Klärung als eine Fortbildung anstreben, finden wir in den Kreisen des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik.

Herbarts Lehre über die formalen Stufen finden wir sowohl in seiner Allgemeinen Pädagogik als auch in dem Umriß pädagogischer Vorlesungen. Ziller entwickelt seine Theorie in der Allgemeinen Pädagogik, Dörpfelds Auffassung finden wir in der Abhandlung über die schulmäßige Ausbildung der Begriffe, Willmann widmet den Unterrichtsstufen einen Abschnitt des zweiten Bandes seiner Didaktik als Bildungslehre. Die Lehre Herbart=Stoys in neuer Weise zu beleuchten und fruchtbar zu machen,

---

Formal=Stufen.
(Method. Einheit. Ziel, Haupt=, Teil=, Stundenziele.)

	A. Apperzeption		
I. Anschauen.	1. Klarheitsstufe	1. Analyse	1. Vorbereitung.
		2. Synthese	2. Darbietung.
	B. Abstraktion.		
II. Denken.	2. Association.		3. Vergleichung.
	3. System.		4. Zusammenfass. d. Begrifflich.
III. Anwenden.	4. Methode (Funktion).		5. Anwendg.
Pestalozzi. Dörpfeld. Wiget.	Herbart. Ziller.		Rein.

hat Gleichmann versucht in seiner Schrift „Über Herbarts Lehre von den Stufen des Unterrichts“ (Langensalza, Herm. Beyer & Söhne, 1891). Die dadurch angeregte Diskussion ist aufgenommen und fortgeführt worden von G. Glöckner (Die formalen Stufen bei Herbart und seiner Schule. Jahrb. f. wissensch. Päd. Bd. 24) und K. Just (Zur Lehre von den formalen Stufen (ibid. und Praxis der Erziehungsschule Bd. VIII).

Eine Monographie über die formalen Stufen, die geeignet ist, in das Verständnis der Zillerschen Lehre einzuführen, verdanken wir Theodor Wiget (5. Aufl. Chur 1894). Außerdem sind zu nennen die Schriften von K. Richter (1881), Hannes (1887) und Reich (Langensalza, Herm. Beyer & Söhne 1891) über die formalen Stufen, sowie zu vergleichen die betreffenden Abschnitte in den Lehrbüchern der Pädagogik von Kern, Rein (Vgl. auch I. Schuljahr, 5. Aufl. Seite 88—131. S. daselbst ausführliche Litteraturangaben), Leutz und Helm.

Ausgeführte Unterrichtspräparationen nach den formalen Stufen finden wir in dem Leipziger Seminarbuch. in den Schuljahren von Rein, Pickel, Scheller, in den Jahrbüchern für wissenschaftliche Pädagogik, sowie in der Praxis der Erziehungsschule (Altenburg, Pierer) u. s. w. Ein ausführliches Verzeichnis kann man durch das Pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena erhalten.

Altenburg. Karl Just.

Formenkunde in der Volksschule

1. Der Name „Formenkunde“. 2. Formenkunde als Prinzip. 3. Formenkunde als Fach. 4. Zweck der Formenkunde (als Prinzip und Fach).

1. Der Name „Formenkunde“. Der Begriff „Formenlehre“, der noch jetzt gäng und gäbe ist, hat einen bestimmten Inhalt bekommen. Unter Formenlehre versteht man allgemein die Lehre von den Grundformen aller Formenerscheinungen, die nach folgenden Erörterungen die selbständige Formenkunde behandelt. Wie aus nachstehendem aber erhellt, fordern Sach- und psychologische Gründe auch eine Beleuchtung des Natur- beziehentlich Erfahrungsgebietes, soweit es eine schulmäßige Bearbeitung erfährt, von seiten der räumlichen Form. „Formenlehre“ wäre also zu eng. Da nicht bloß mit gedachten Körpern, Flächen, Linien und Punkten im Raume, sondern mit wirklichen, lebenswahren Gegenständen der Außenwelt hantiert wird, so konnte ich mich auch nicht für „Raumlehre“ erwärmen. Aber auch die Bezeichnung: „Geometrieunterricht“ ist meiner Meinung nach fallen zu lassen. Das griechische Wort: „Geometrie“ bedeutet Erdmessung, Feldmessung. Wir vermeiden es jedoch, rein praktischen Zielen des Lebens in der Volksschule nachzugehen, suchen vielmehr ihre idealen Grundlagen allerwegen zu wahren.

Die Ausdrücke: „Formenlehre, Raumlehre und Geometrie“ sind einesteils Bezeichnungen von sachwissenschaftlichem Inhalte, anderenteils Namen, die nur zum Teil bezeichnen, was ich unter Formenkunde verstehe. Der Name Formenkunde weist mehr auf ein didaktisches Verfahren als auf ein bestimmtes Lehrobjekt hin. Wollte man aus treuer Anhänglichkeit eine der früheren Bezeichnungen beibehalten, so hieße das, einem alten Begriffe neuen bezw. größeren Inhalt geben. Somit war ich genötigt, für sämtliche angelehnte und selbständige, für die gelegentlichen und zusammenhängenden Formenbetrachtungen einen anderen Ausdruck zu wählen, eben: „Formenkunde“.

2. Formenkunde als Prinzip. Der naturkundliche Unterricht im weiteren Sinne hat, indem er sich dem Endziele des gesamten Schulunterrichts und somit auch dem höchsten Erziehungszwecke unterordnet, den Zögling einzuführen in das Verständnis der Natur, damit dieser in den Stand gesetzt ist, die Kräfte und Mittel (Stoffe) der Natur in den Dienst der sittlich-religiösen Charakterbildung zu stellen. Natur ist hier der Inbegriff aller äußeren Erscheinungen, also nicht nur der Naturobjekte im engeren Sinne, sondern auch der Produkte menschlicher Arbeit. Zum naturkundlichen Unterrichte im weiteren Sinne gehören Naturkunde im engeren Sinne, die Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Mineralkunde, Naturlehre und Chemie umfaßt, Erdkunde, Rechnen und — wie aus nachstehenden Darlegungen hervorgehen wird — Formenkunde.

Die Natur (im engeren Sinne) ist, wie R. Seyfert in seinem „Lehrstoff“ sagt, als ein wohlgeordnetes, durch bestimmte Gesetze regiertes Ganzes anzusehen. Daß das Wirken und Schaffen in der Natur eine Kette von Ursache und Wirkung, Grund und Folge ist, soll auch zum Bewußtsein des Schülers kommen, indem der Unterricht auf Erzielung von Einsicht in die „Verkettung der Thatsachen“, in den gesetzmäßigen Zusammenhang der Erscheinungen in der Natur bedacht ist.

Diese Gesetzmäßigkeit kommt zum Ausdruck in der Einrichtung, insonderheit in der Gestalt, in der Form der Werkzeuge.

Diese Gesetzmäßigkeit zeigt sich zunächst in den Einzelwesen; denn jedes davon ist ein in sich vollkommener Organismus. Zu dieser Auffassung kommt der Schüler aber sicher nur dann, wenn er unter anderem die Lebensweise mit dem Körperbaue vergleicht, wenn er einen Körperteil mit dessen Verrichtung stets in Beziehung setzt, also nicht bloß darauf achtet, wie ein Körperteil geformt ist, sondern auch, warum er so geformt sein muß. Durch steten Hinweis auf das „Warum" und „Weil" wird der Zögling zur Einsicht geführt, daß die Einrichtung der Naturkörper, soweit sie sich auf die Gestalt derselben bezieht, zu Aufenthalt, Bewegung und Ernährung paßt. (Das biologische Gesetz der Erhaltungsmäßigkeit.) Es erwächst ihm die Erkenntnis, daß keine Naturform eine zufällige ist, sondern nur der sichtbare, zweckverkündende Ausdruck eines innewohnenden Gedankens. Das Kind sieht, wie weislich alles vom Schöpfer geordnet ist.

Einige Beispiele mögen das Angegebene illustrieren: Beim Graben der Wohnung hakt sich der Maulwurf mit den seitwärts stehenden Vorderfüßen in die Seitenwände ein und stößt mit großer Gewalt den Kopf nach vorn, daß er in die Erde eindringt. Dies ist leicht möglich, weil der Kopf spitzig ist. Auch die Krallen des Maulwurfs sind so geformt, leicht in den Boden eindringen zu können. Weil seine Pfoten breit sind, können sie viel Erde auf einmal fortschaffen. Zum Graben der Wohnung passen also vorzüglich: die Gestalt des Kopfes, die Gestalt der Krallen, die Breite der Füße. Dem unterirdischen Leben bequemt sich sein walzenrunder Leib gut an, weil er genau in die Gänge paßt und somit das Durchgleiten sehr leicht macht. Sämtliche Zähne, selbst die Backenzähne sind mit scharfen Spitzen versehen, welche die Nahrung zwar durchbohren, aber nicht erdrücken können. Diese Form, diese Einrichtung der Zähne bedingt tierische Nahrung.

Ebenso zum Erstaunen zweckmäßig ist die flächenartige Gestaltung der Fischflossen; denn sie dienen zum „Einstemmen" in das Wasser und sind offenbar um so wirksamer, je breiter ihre Angriffsfläche ist; außerdem ist die Form des Fischkörpers zu dem Aufenthalte im Wasser vorzüglich geeignet (schmal, vorn spitz wegen des besseren Durchschneidens des Wassers), und der Mensch konnte nichts besseres thun, als bei seinen Schiffen den Fischleib nachzuahmen. Die Krallen des Spechtes sind spitzig, damit sie leicht in die Rinde eindringen; sie sind gebogen zum Einhaken, kurz, die besondere Form macht die Krallen zum Festhalten geeignet. Der Vogelschnabel ist hakig und stark zum Zerfleischen (Raubvögel), dick, scharfkantig und kräftig zum Nußknacken (Papagei), dünn und spitz zum Auflesen von Insekten (Meise). Die Zähne sind breit und platt zum Zermalmen oder Zerkleinern von Pflanzenkost bei den Wiederkäuern, sie sind gezackt bei den Fleischfressern, klein und spitz für Insektennahrung (Igel, Maulwurf). Mit der pfeilartigen Zunge kann der Specht die Insekten aufspießen, die lange Zunge des Rindes dient als Werkzeug zum Abrupfen. Für das Fliegen der Vögel ist außerordentlich zweckmäßig der schiffartige Bau des Leibes, die Form der Flügelknochen, die Gestalt der Schwungfedern.

Der Stengel des Roggens ist sehr schwach, dazu noch hohl, aber dennoch fest, weil rund und damit nach allen Seiten hin gleich widerstandsfähig. Rinnenförmige Blattstiele vermitteln centripetale Wasserleitung. Spitze Keime ermöglichen ein Durchdringen der Erde. Breite Blätter dienen zum leichten Auffangen von Licht und Luft, zur größeren Wasserverdunstung. Wasserpflanzen sind breit und bandartig wegen des Schwimmens. Die Glockenform der Blüten bei Frühlingspflanzen eignet sich zur besseren Wärmebewahrung. Zellen sind wegen des gegenseitigen Druckes eckig. Die federförmige Narbe der Gräser, die knopfförmige Narbe vieler anderer Pflanzen passen besser zum Auffangen des Staubes als fadenförmige. Doch genug der Beispiele; die Natur selbst bietet deren Tausende.

Gesetzmäßigkeit tritt uns auch im Zusammenleben der Einzelwesen, in Lebensgebieten, wie Seyfert a. a. O. sagt, entgegen. Bei Behandlung der Lebensgebiete (nicht Lebensgemeinschaften im streng wissenschaftlichen Sinne) kommt es vor allem darauf an, die den Gliedern gemeinsamen Lebensbedingungen festzustellen und daraus die Einrichtung der Glieder als die entsprechende nachzuweisen. Man hat dabei darauf zu achten, daß dieselben Ursachen dieselben Wirkungen hervorbringen müssen, daß umgekehrt dieselben Erscheinungen, als Wirkung gedacht, dieselben Ursachen voraussetzen. Dabei darf man nicht die Mannigfaltigkeit übersehen, die solche Organe in der Form zeigen, die doch gleichen Zwecken dienen; es ist an ihnen

nachzuweisen, daß bei aller Verschiedenheit der Form doch dasselbe Prinzip zu Grunde liegt, ich denke z. B. an die Schwimmeinrichtungen der Ente, des Frosches und des Gelbrandes.

Mathematiker von Fach werden vielleicht meinen, daß eine derartige Behandlung der Naturkunde noch lange keine Berücksichtigung der Form wäre, weil die Formen der Naturkörper und ihre Teile nicht an sich betrachtet, in die einzelnen Teile zerlegt, konstruiert, gemessen, berechnet werden, kurz, keine „geometrische“ Behandlung erfahren. Der naturgeschichtliche Unterricht im engern Sinne hat jedoch gar nicht so weit zu gehen, er muß die Formenverhältnisse nur insoweit erörtern, als es zu einer klaren Auffassung der naturkundlichen Verhältnisse nötig ist. Zum anderen kommt es weniger darauf an, daß der Schüler die Formenverhältnisse der Naturkörper kennen lernt und merkt, als vielmehr, daß er daran Schlüsse und Folgerungen anknüpfe.

Durch diese denkende Betrachtung, durch die Betonung der Zweckmäßigkeit der Naturformen wird besonders das spekulative Interesse gehegt und gepflegt. Durch die Betrachtung der Naturformen wird aber wohl ebenso sehr das ästhetische Interesse wesentlich gefördert.

Hier muß das Augenmerk des Schülers mehr auf die Schönheit der Teile und ihre Zusammensetzung gerichtet werden. Um das im vollsten Maße zu thun, genügt freilich nicht, die formenschönen Naturobjekte nur anschauen zu lassen, nein, der Schüler muß auch lernen, das Formenschöne richtig zu beurteilen. Die ästhetische Beurteilung muß klar darlegen, ob und aus welchem Grunde ein Naturkörper schön geformt ist. Sie zerlegt zu dem Zwecke, da das Ästhetische aus unterscheidbaren Teilen zusammengesetzt ist, das Ganze in seine Verhältnisse und Teile. Das Kind muß sich die einzelnen Elemente der Naturform anders verknüpft denken. Dadurch sieht es ein, daß sie gar nicht anders verbunden sein können, wenn nicht das ästhetische Wohlgefallen zerstört werden soll. Deshalb fragt man den Schüler z. B.: Wie würde dieses fünfteilige Blatt aussehen, wenn auf der einen Seite 3, auf der andern 2 Blätter angebracht wären? Die Antwort ist ein ästhetischer Prozeß; da sie die ästhetischen Gefühle in Urteile überführt, und die klare Beurteilung muß naturgemäß die Gemütserregung verstärken, also das ästhetische Gefühl, den Genuß und die Freude am Schönen steigern. Wenn die Naturkunde auf die symmetrisch gebauten Tiere, Blätter, Früchte 2c., auf die centrale Form, wie sie uns im Wassertropfen, in den Jahresringen der Bäume, in manchen Blüten- und Fruchtformen entgegentritt, auf die Form der Proportionalität, von der z. B. der Bau der schönen Tiere, die Struktur der Pflanzen, wie alles Naturschöne getragen wird, hinweist, so wird das kindliche Gefühl für die naturschönen Erscheinungen in lebhafte Schwingung versetzt und es gewinnt die richtige Wertschätzung für die Natur. Auf solche Weise allein wehrt die Schule aller mutwilligen Zerstörung des Naturschönen, allem geistlosen Abreißen und Zerzupfen der Blumen und herzlosen Töten oder Verletzen der Schmetterlinge 2c., erhebt sie im Kinde den Wert der schönen Gebilde und begründet in ihm eine zarte Scheu und das Gefühl der Unverletzlichkeit der Natur.

Aus dem Gesagten geht wohl hervor, daß der naturkundliche Unterricht im engeren Sinne zur Erreichung seines Zieles unter anderem auf die Zweckmäßigkeit und Schönheit der Naturformen Bezug zu nehmen, kurz, Formenbetrachtungen anzustellen hat.

Leicht läßt sich, was hier von den Naturformen gesagt worden ist, auch auf die Erzeugnisse menschlicher Arbeit beziehen. Ja, bei diesen springt noch viel deutlicher die Abhängigkeit der Form vor dem Gebrauche des Dinges und die absichtliche Berücksichtigung der Schönheitsgesetze ins Auge. Also auch hier nicht bloße Beschreibung der Form, sondern gleichwie im naturkundlichen Unterrichte im engeren Sinne Hervorkehrungen der inneren Beziehungen zwischen Form und Inhalt der Gebilde; es wird zu einer klaren Auffassung der sachlichen Verhältnisse nötig sein, nachzuweisen, daß der Kunstgegenstand, d. i. jedes von Menschen geschaffene Ding, mehr oder weniger eine seiner Aufgabe entsprechende Form hat. Weiter wird zu zeigen sein, daß oft zu gewissen Formen bestimmte Stoffe nötig sind, um mit den Gegenständen den größten Gebrauchswert zu erzielen, daß die Form der Dinge meist Rücksicht zu nehmen hat auf gewisse Naturgesetze, daß sie schließlich, wenn sie sich dem Inhalt anpaßt, schön ist. Dadurch soll der Zögling erkennen, daß jedes Menschenwerk bis zu einem gewissen Grade in seiner Art vollkommen geformt ist.

Die bis jetzt aufgeführten Gründe für unsere Forderung lagen mehr in der Sache selbst; nunmehr eine Erwägung, die mehr in der Natur der Kindesseele begründet ist.

Unsere rohen Anschauungen von den Dingen sollen zu geläuterten Vorstellungen erhoben werden. Wir können aber niemals dahin gelangen, wenn wir nicht genaueste Einsicht in die Formenverhältnisse besitzen. Die Form der Dinge ist das bestimmt Erscheinende oder dasjenige, was am unmittelbarsten wahrgenommen wird. Die Form ist, um mit Goethe zu reden, das Wesen der Dinge. Die Wahrheit dieser Thatsache hat noch immer jeder empfunden, der einem anderen etwas Abwesendes verdeutlichen wollte. Was nützten lange Worte? Eine schnell hingeworfene Skizze sagte mehr. Und immer wird man sich das am klarsten vorstellen können, was man richtig zu zeichnen im stande ist.

Ein psychologischer Grund also fordert gebieterisch Formbetrachtung.

Alles in allem: Sach- und psychologische Gründe fordern Formbetrachtungen im Anschluß an den Sachunterricht im engeren Sinne des Wortes, soweit dieser sich auf Gegenstände der Natur und Kunst bezieht. Sämtliche Formenbetrachtungen fasse ich zusammen unter den Namen: „Formenkunde". Mit „Formenkunde" wird somit ein didaktisches Prinzip bezeichnet.

Es leuchtet von selbst ein, daß formenkundliche Betrachtungen auf allen Klassenstufen, und schon im ersten Schuljahre nicht nur angestellt werden können, sondern müssen. Freilich darf man in den ersten Schuljahren nicht an einen selbständigen Gang denken, sondern mehr durch eine ungezwungene an die sachunterrichtlichen Fächer sich anlehnende Formenkunde der Forderung nach Erweckung des Interesse nachzukommen suchen.

3. Formenkunde als Fach. Durch die angelehnten, gelegentlichen Formenbetrachtungen werden eine Menge Objekte in Natur und Kunst nach ihrer räumlichen Form beleuchtet, das Kind erhält Kenntnis von vielen, wenn auch nicht lediglich „geometrischen" Formen. Die einzelnen Formerscheinungen werden im konzentrierten Unterrichte, d. h. in Verbindung mit sachunterrichtlichen Stoffen gesondert besprochen. Das Wissen über diese wird dadurch schließlich notizenhaft und zerstreut; das soll aber durchaus nicht geschehen. Darum muß das ganze formenkundliche Material im Zusammenhange überschaut werden. Der Schüler muß zu einer Übersicht über sein geistiges Besitztum gelangen; denn erst im Zusammenhange gewinnt der einzelne Gedanke volle Beleuchtung und scharfe Umgrenzung. Die Einzelvorstellung schwindet sehr leicht aus dem Bewußtsein, als Glied eines geschlossenen Ganzen aber ist sie durch die allseitige Verknüpfung vor innerer Verdunkelung durch die Menge der reproduzierenden Vorstellungen gesichert. Die einzelnen Vorstellungen müssen zur selbständigen Macht erhoben werden, so daß sie fähig sind, mit anderen in Beziehung zu treten. Das entstandene Vorstellungsmaterial ist zu durchdenken und aufzuhellen. Es gilt, den Schüler zur Herrschaft über den Stoff zu verhelfen.

Zweitens ist das bereits vorhandene Material zu vertiefen, zu ergänzen.

Die angelehnte Formenkunde hat dem Kinde ein erfahrungsmäßiges, konkretes Wissen angeeignet. Aus den konkreten Einzelvorstellungen ist das Begriffliche, das Allgemeingiltige herauszuarbeiten. Der unendliche Formenreichtum in Natur und Kunst wird dadurch auf wenige Grundformen, auf die typischen Formen, die Fundamentalgebilde der Raumobjekte, aus denen die komplizierten Formen erst richtig aufzufassen und zu begreifen sind, zurückgeführt werden.

Unerläßlich scheint es mir auch, daß der Schüler den Ursprung mancher zweckmäßigen und ästhetischen Kunstformen entdecken lernt und zur Einsicht gelangt, daß — wie Semper sagt — die Kunst in den Prinzipien ihrer formalen Gestaltung sich genau nach den Gesetzen der Natur richten muß, daß keine gedachte, auch noch so phantastische Kunstform eine reine Geisteserfindung, sondern immer nur ein Reflex angeschauter Naturformen ist. Ahnen die Schüler, wie in der Natur und Kunst dieselben Formen zur Erscheinung gelangen, so können sie sich kaum noch in dem Wahne befinden, die verschiedenen Formen entstünden zufällig, nach Laune des einzelnen. So sah z. B. der Mensch am eigenen Leibe die Form seiner Geräte ab. Der Rechen ist gleichsam nur die Verlängerung des Armes mit der raffenden Hand, die schöpfende bildete den Löffel vor. An den Insekten, am Hummer fand er die Zange, am Fischschwanz das Steuerruder, das Scharnier am Gelenk. Der Kürbis, das Horn des Ochsen, zuerst selbst als Flasche und Trinkgefäß dienend, gaben das Urbild für künstliche Flüssigkeitsbehälter. Der aufstrebende Schaft der Palme mit seiner Krone war ein Vorbild der Säule. Der Kiel des Schiffes, der Torpedo entlehnten dem Fische die Form. So werden sich dem Auge des Kindes allenthalben die Ursprungsformen oder wenigstens die Anregung zur Gestaltung für Menschenwerk in der Natur aufdrängen. Ferner soll

nach meinem Dafürhalten dem Zögling zum Bewußtsein gebracht werden, wie nach dem (formalen) Gesetz der Symmetrie, das das Reich der Schöpfung durchzieht, die Baumeister, Glaser rc. arbeiten, wie das Formgesetz der Centralisation, das in der Natur unzählige Male uns entgegentritt, nach dem die Weltkörper gebaut sind und sich bewegen, die Schöpfungen der Kunsthandwerker, die schöne Formen auf praktische Zwecke übertragen, die Arbeiten der Goldschmiede, Gärtner rc. reguliert, wie nach der Form der Proportionalität, von der alles Naturschöne getragen wird, sich die bildenden Künstler (Architekten, Bildhauer, Maler) und bildende Handwerker (Drechsler, Tischler, Töpfer, Schneider) richten.

Soll der Schüler die Erkenntnis gewinnen, daß sämtliche Formenerscheinungen in und an Kunstgegenständen nicht willkürlich gewählt sind, so muß noch ein drittes geschehen. Die gelegentlichen formenkundlichen Betrachtungen betonen, wie schon oben Erwähnung gefunden hat, stets das Warum. Dadurch entsteht eine Menge von Beziehungen, die dazu zwingt, gleichartige Erscheinungen, das bei verschiedenen Gelegenheiten Beobachtete unter allgemeine Gesichtspunkte zusammenzufassen.

Um der Ökonomie des Unterrichts und der Bildung des kindlichen Geistes willen befürworte ich die Herausarbeitung folgender Sätze:

1. Oft sind zu gewissen Formen bestimmte Stoffe nötig, um mit den Gegenständen den größten Gebrauchswert zu erzielen.

2. Die Form der Gegenstände hat meist Rücksicht zu nehmen auf gewisse Naturgesetze.

3. Der Gebrauch, die Aufgabe bedingt die Form mancher Dinge.

4. Die Form mancher Gegenstände ist vom Schönheitsgefühl abhängig.

Versteht es der Lehrer, das Kind zum Herausfühlen und Aussprechen vorstehender Sätze zu bringen, so wird es zum Bewußtsein gelangen, daß der Mensch in wirtschaftlicher und gewerblicher Beziehung an bestimmte Formen und Formenverhältnisse gebunden ist.

Endlich muß das im Anschluß an Sachbesprechungen gewonnene Wissen über Formen wie jeder andere Wissensstoff nicht nur in unverlierbares, über das der Zögling zu jeder Zeit frei verfügen kann, sondern auch in lebendiges Wissen umgesetzt werden. Es ist nutzbar zu machen für das jetzige und spätere Leben des Kindes. Aus dem Wissen soll im Schüler ein Wollen entstehen, das sich bethätigt, das zum Handeln drängt.

All diesen Sach- und psychologischen Gründen können aber nicht gelegentliche, sondern allein zusammenhängende, fortlaufende, nicht angelehnte, sondern selbständige, planmäßige Formenbetrachtungen, denen man besondere Stunden einräumt, gerecht werden. Somit haben wir Formenkunde als Prinzip und Formenkunde als Fach zu unterscheiden. Zum selbständigen Fache mit besonderen Unterrichtsstunden kann die Formenkunde nach dem Sächsischen Volksschulgesetze nur vom 7. Schuljahre ab werden. Auf den vorhergehenden Klassenstufen tritt die Formenkunde nur als Prinzip auf. Doch sei ausdrücklich betont, daß auch bei selbständigem Betriebe der Formenkunde das Prinzip derselben seine Rechte nicht verliert, sondern neben dem Fache überall da auftritt, wo das Verständnis nur auf Grund einer gewonnenen Einsicht in die Formenverhältnisse möglich ist.

4. Zweck der Formenkunde (als Prinzip und Fach). Aus vorstehenden Darbietungen erhellt, daß die von mir geforderte Formenkunde, wie Ziller von der Mathematik überhaupt fordert, „aus den Naturwissenschaften herausgearbeitet wird", „sich aus der Mitte der Naturstudien erhebt" und somit, wie von Ziller nach Bartholomäi treffend bemerkt worden ist, in Wirklichkeit als „formale Seite der Naturwissenschaft" erweist. Die Formenkunde verfolgt nach meinen Darlegungen keinen Selbstzweck, sie ist in der Volksschule Dienerin des naturkundlichen Unterrichts im weiteren Sinne. Der Zögling soll durch die Formenkunde (als Prinzip und Fach) erkennen, daß alles, was die Natur schafft und wirkt, und was aus Menschenhand hervorgeht, notwendig in bestimmten Formen räumlicher Gestaltung erscheint und sich bewegt. Zum andern erstrebt unsere Formenkunde im Kinde ein Wollen, das sich auf die räumliche Sphäre seiner Bethätigung bezieht.

5. Folgerungen. Aus vorstehendem sollen im folgenden Konsequenzen gezogen werden. Zu diesem Zwecke wiederhole ich den Gedanken: Überall, wo das Verständnis der im Unterrichte zu behandelnden greifbaren und sichtbaren Objekte nur auf Grund einer Einsicht in die Formverhältnisse möglich ist, macht die Formenkunde als Prinzip ihre Rechte geltend, in anderen Worten: gelegentliche, angelehnte Formenbetrachtungen sind anzustellen.

1. Bildliches Darstellen als Prinzip. Durch die Formenbetrachtung wird im Schüler eine klare und deutliche Wahrnehmung, eine Anschauung erzeugt. Dabei kann es aber nicht sein Bewenden haben. Auf ein immerwährendes thatsächliches Anschauen kann sich der Unterricht nicht einlassen. Nur anfangs schließt er sich an die unmittelbare Anschauung an, späterhin operiert er nur mit Vorstellungen. Die sinnliche Anschauung muß darum eine innere, sie muß zur Vorstellung erhoben und dadurch zum Abschlusse gebracht werden, wenn anders die unterrichtliche Behandlung fruchtbar sein soll. In manchen Schülern vollzieht sich der bezeichnete psychische Akt von selbst, ohne Zuthun von außen. Der Hauptteil der Klasse aber bedarf bei dieser Arbeit der pädagogischen Unterstützung. Welcher Weg führt nun am sichersten zur schnellen Bildung von Formenvorstellungen, mit denen wir es ja hier zu thun haben? Zunächst wird der wirkliche Gegenstand angeschaut, d. h. mit allen Sinnen, für die er wahrnehmbar ist, nach allen seinen Eigenschaften aufgefaßt. Das findet Erleichterung durch Zerlegung der Form nach Flächen, Kanten, Ecken, durch Hervorkehrung der Beziehung zwischen Form und Inhalt der Gebilde. Dann wird eine knappe Zusammenfassung des Besprochenen verlangt, wobei noch gestattet sein mag, den Gegenstand zu betrachten. Nun heißt es aber: Augen geschlossen oder abgewendet und während dieser stillen Geistesübung nochmals beschrieben, was vorher gesagt worden. Jetzt erfolgt auch ein Anschauen, aber mit dem geistigen Auge. Wie vorhin der Gegenstand wirklich vor uns gestanden hat, so jetzt nur vor der Seele, aber fast zum Greifen. Das ist das Vorstellen. Je klarer aber ein Inhalt bei unmittelbarer Anschauung zur Auffassung gelangt, um so treuer wird auch das von ihm gewonnene Erinnerungsbild sein, und es muß schließlich dahin kommen, daß das innere Bild des Angeschauten in seiner Klarheit an den Anschauungsinhalt nahezu hinanreicht, bis in die Einzelheiten hinein der Wirklichkeit entspricht, ein geistiges Duplikat des konkreten Gegenstandes entsteht. Aber noch laufen viele Fehler unter. Die Zschopau geht nicht hier nach Norden fort, sondern biegt plötzlich nach Osten ab. Die Birne ist nicht kugelrund, sondern länglich und nach dem Stiele zu schwächer. Nicht immer entdeckt der Lehrer derartige Mängel in der Auffassung noch zur rechten Zeit, so daß er für nochmaliges Anschauen Sorge tragen kann. Seine Kinder behalten die schiefen Vorstellungen und erst später, häufig genug zu spät, stellt sich der Irrtum heraus. Oder aber die Kinder haben das Angeschaute recht nett wiedergegeben, und doch lassen sie uns, verlangt man dasselbe in der kommenden Stunde wieder von ihnen, im Stich. Giebt es da kein Mittel, so manche Stunde zwecklosen Mühens zu ersparen, dort die Vorstellungen schnell zu klären, hier das einmal richtig Aufgefaßte unverlierbar zu befestigen? Doch! Ich meine das bildliche Darstellen, zwar kein neues Rezept, aber noch lange nicht genug angewendet. Was der Geist erfaßt hat, muß die Hand gestalten. Darstellen heißt ja, etwas Inneres zur Erscheinung bringen. Sobald die Gestalt eines Pflanzenteils in der Naturkunde, eines Flusses in der Erdkunde, eines Buchstabens beim Schreiben nach allen Seiten scharf aufgefaßt ist, dann heißt es: Zeichnet das Gesehene mit dem Finger in der Luft nach, zeichnet es auf die Bank, mit Kreide auf die Wandtafel, mit Bleistift auf Papier! Das Luftzeichnen hat den durch das Auge gewonnenen Eindruck zu verstärken und damit einzuprägen und das Kind dahin zu führen, daß ihm die Muskelempfindungen nicht fehlen, die notwendig leiten müssen, also Verbindung zwischen Vorstellung und Muskelbewegung herzustellen.

Natürlich dürfen wir uns dabei nicht der Hoffnung hingeben, daß Skizzen entständen, würdig eines Rafaels. Ich begnüge mich mit Faustzeichnungen, bei denen die Forderung an die technische Fertigkeit im Zeichnen aufs äußerste beschränkt ist, ohne Richtungspunkte und -linien, ohne strenge Maße, die nur hemmen, ohne ängstlich sauberen Strich. Wenn ich daraus nur erkenne, daß richtig angeschaut und vorgestellt worden ist. Wohl niemand wird deshalb die Befürchtung aussprechen, daß ein Kind nicht imstande sei, die vorgestellte Form eines Gegenstandes so malend zu zeichnen. Es ist ein Irrtum, zu meinen, das Zeichnen, überhaupt das Darstellen sei wesentlich Sache der Hand. Die Hand bedarf nur der Übung. Richtig zeichnet am leichtesten, wer richtig sieht. Die Fähigkeit des Auges ist weitaus wichtiger als die der Hand.

Hand in Hand mit dem malenden, skizzierenden, aufrißartigen Darstellen geht das körperliche. Um ohne viele Worte die Vorstellungen einer ganzen Klasse verbessern zu können, die diese von einem Bergkegel (Pöhlberg), einer Bergpyramide (Fichtelberg), einem Massen-,

einem Kettengebirge, der Gebirgsabdachung hat, lasse man die betreffenden Objekte mittelst eines Haufen feinen Sandes reliefartig nachbilden, charakteristische Fruchtgestalten in Thon, Lehm, Krystalle in Pappe formen oder aus Rüben, Kartoffeln und ähnlichen weichen Stoffen schneiden. Das Nachbilden von Formen durch mehrere Darstellungsmittel hat die Folge, daß die Form, auf die es doch so sehr ankommt, um so reiner und stärker in der Vorstellung des Kindes sich ausbildet. Auch hier gilt das oben Gesagte: Wer am besten sieht, bildet am richtigsten plastisch nach.

2. **Das bildliche Darstellen als Kontrollmittel von Vorstellungen.** Solange ein Kind einen Gegenstand noch nicht genau „aus dem Kopfe“ darstellen kann, solange hat es denselben nicht vollständig im Kopfe. Man könnte einwenden: Es ist wohl anzunehmen, daß die Kinder die Vorstellung haben, sie vermögen nur nicht, das Vorgestellte bildlich darzustellen. Diese Ansicht teile ich keineswegs. Vielmehr fürchte ich den gegenteiligen Fehler, daß sie etwas richtig zeichnen, plastisch darstellen, ohne die richtige Vorstellung zu besitzen. Das Nachbilden des Gesehenen, das gedächtnismäßige Darstellen erweist sich somit als ein Mittel, die räumliche Auffassung von Schülern einer ganzen Klasse zu kontrollieren. Das Bild ist in den meisten Fällen der Sprache gegenüber ein Mittel zum rascheren Klarlegen der Gedanken. Was man in vielen Worten und in umständlicher und damit in zeitraubender Weise auszudrücken vermag, das läßt sich oft mit wenig Mühe und Strichen in einer Zeichnung geben und verständlich machen. Den Grund hierfür giebt Ziller in den Worten an: „Es wird am Zeichnen ein viel vollständigeres Darstellungsmittel gewonnen, als es die Sprache liefern kann und zwar weil das Successive der Sprachlaute im Widerspruch steht zu dem Simultanen der Gestalt.“ Das bildliche Darstellen ist somit ein unterrichtliches formales Darstellungsmittel.

Summa: Das bildliche Darstellen aus der Erinnerung, das reproduktive bildliche Darstellen ist ebenso ein Prinzip, wie die Formenkunde. Es tritt bei Eintritt des Kindes in die Schule auf. Kein sachunterrichtliches Fach, das konkrete sichtbare Dinge behandelt, kann es entbehren. Das bildliche Darstellen als Prinzip bezweckt Erzeugung von Vorstellungen, die dauernd, vollständig, klar und deutlich sind. Wo die Formenkunde als Prinzip auftritt, da macht auch das bildliche Darstellen seine Rechte geltend. Formenbetrachten und bildliches Darstellen sind untrennbar. Mithin muß letzteres ununterbrochen auf sämtlichen Klassenstufen Anwendung finden.

3. **Bildliches Darstellen als Fach.** Aus Sach- und psychologischen Gründen müssen wenigstens in den letzten beiden Schuljahren der Formenkunde besondere Stunden eingeräumt werden. Ebenso häufen sich auch für das bildliche Darstellen in den letzten Schuljahren Stoffe, die einmal zu wichtig sind, als daß sie gelegentlich abgethan werden könnten, dann aber auch eine zu ausgebreitete Formenverwandtschaft besitzen, so daß sie, trotzdem sie zur Erweiterung des Ideenkreises sehr nötig sind, nicht im Zusammenhange mit anderen Fächern bewältigt werden können. Darum macht es sich notwendig, auch das bildliche Darstellen in selbständigen Stunden zu betreiben, es zu einem Fache zu erheben. Natürlich steht das bildliche Darstellen als Fach im Dienste der selbständigen Formenkunde, wie es ja auch Ziller in seinen „Vorlesungen“ an mehreren Stellen fordert. Das bildliche Darstellen als Fach arbeitet zunächst wie das Prinzip auf Klärung und Nachhaltigkeit der Formvorstellungen hin, indem es Formen zeichnerisch und plastisch nachbildet. Durch solche Darstellungen soll der Schüler auf empirischem Wege auf den gesetzlichen Zusammenhang zwischen den Eigenschaften der behandelten Raumgrößen hingewiesen werden. Doch das Darstellen als Fach hat auch Gegenstände, denen eine gewisse typische Form zu Grunde liegt und deshalb im formenkundlichen Unterrichte Erwähnung gefunden haben, nachzubilden. Somit geht das Darstellen auch ergänzend und vertiefend dem formenkundlichen Unterrichte zur Seite.

Das bildliche Darstellen gliedert sich in zeichnerisches und plastisches. Ersteres übt der Zeichenunterricht, letzteres traktiert der sog. Handfertigkeitsunterricht. Jenes und dieses haben also keinen Selbstzweck zu verfolgen, sondern ordnen sich dem formenkundlichen Unterricht unter. Alle drei in Rede stehenden Fächer müssen einander parallel laufen, doch nicht jedes stolz für sich marschieren. Die Formenkunde übernimmt die Führung der beiden Darstellungsfächer, diese aber gehorchen der gebietenden Stunde. Anregungen zum bildlichen Darstellen giebt die zusammenhängende Formenkunde. Daß genannte Disziplinen in einer

Hand liegen, ist nach vorstehendem wünschenswert. Die Frage: „Wer soll den Handarbeitsunterricht leiten, der Handwerksmeister oder der Lehrer?" dürfte auch entschieden sein.

Das Zeichnen darf nach vorausgegangenem nicht als eine Dressur zu schönen Darstellungen, sondern als eine Schule des Sehens, nämlich des inneren, des bewußten Sehens betrieben werden. Nicht das ästhetische Interesse tritt so sehr in den Vordergrund als vielmehr das empirische und spekulative. Ebenso ist es falsch, den Zeichenunterricht einzig für ein Mittel zu halten, das den Einzelnen und damit das ganze Volk einerseits künstlerischer und damit wirtschaftlich, produktionsfähiger, andererseits genußfähiger für die Kunst machen soll. Die Erziehung hat das Volk nicht produktions- und genußfähiger, sondern besser zu machen. Damit sei aber nicht gesagt, daß das Zeichnen als Fach nicht den Geschmack zu veredeln und durch Hebung desselben Verständnis und Teilnahme an den Arbeiten der industriellen oder häuslichen Kreise eines Bezirks zu wecken im stande wäre und hätte. Grundfalsch ist es, im Handarbeitsunterrichte ein Universalmittel zur Lösung der sozialen Frage durch die Schule und ein Kampfmittel der Völker im Kampfe um den Preis industrieller Tüchtigkeit zu erblicken. Bei ihm handelt es sich nicht um eine „handwerkliche Hebung", sondern um die Beziehungen der Handfertigkeit zur räumlichen Phantasie. Auch er stellt sich ausschließlich in den Dienst der Erziehung. Die technische Fertigkeit in beiden Darstellungsfächern ist nur Nebensache und verhält sich zum Darstellen wie die Schönschrift zur graphischen Sprache überhaupt. Doch setzen beide Unterrichtsfächer die manuelle Geschicklichkeit nicht hintenan. Schon das Darstellungsprinzip sorgt für Sicherheit in der Führung des Stiftes, für Bildung des Augenmaßes. In erster Linie hat das bildliche Darstellen in der Volksschule psychologische Bedeutung, wie aus voranstehenden Ausführungen erhellt. Deshalb muß jede Volksschule, auch die mit den allereinfachsten Verhältnissen, und auch der Mädchenunterricht das bildliche Darstellen betreiben. In wenig gegliederten Schulen wird zeichnerisches und körperliches Darstellen ein Fach bilden oder gar mit der selbständigen Formenkunde organisch zu verbinden sein. Jedoch dem Prinzip muß jede Schulgattung Rechnung tragen.

Litteratur: Die vorstehenden Gedanken und Vorschläge hat der Verf. in einer Reihe von Arbeiten näher zu begründen und darzulegen versucht. „Formenkunde und bildliches Darstellen als Prinzip und Fach." Pädagogische Studien XII. 4. Heft. — Das bildliche Darstellen, eine Hilfe fürs Vorstellen. Sächs. Schulzeitung 1895. — „Naturkunde und Formenkunde". Deutsche Schulpraxis 1895, Nr. 29. Zur Reform des Geometrieunterrichts in der Volksschule. Auske, Annaberg. 1894. — Die Auswahl des Stoffes im Geometrieunterrichte der Volksschule (Deutsche Schulpraxis 1894, Nr. 27). — Gegen die systematische Stoffanordnung im Geometrieunterrichte (Deutsche Schulpraxis 1894, Nr. 52.) — Formenkunde als Prinzip und Fach (Sächs. Schulzeitung 1895 Nr. 9).

Annaberg. Emil Zeißig.

Formenlehre

s. Geometrie

Förmlichkeit

1. Die Wörter Form und Förmlichkeit. 2. Das Verhalten des Erziehers zu den Formen und Förmlichkeiten.

1. Die Wörter Form und Förmlichkeit werden im täglichen Verkehr nicht strenge auseinander gehalten. Man redet zwar nicht von der Förmlichkeit eines Körpers, wohl aber gebraucht man Ausdrücke wie Rechtsformen und Rechtsförmlichkeiten neben und für einander. Letzterer Umstand deutet darauf hin, daß das Wort Förmlichkeit nur dann angewendet wird, wenn es sich um Formen handelt, unter denen sich geistiges Leben vollzieht oder vollziehen sollte. Und doch ist seine Bedeutung nicht so leicht festzustellen. In der älteren neuhochdeutschen Schriftsprache kommt es nicht vor, und auch in der Sprache der Gegenwart ist es ein relativ selten gebrauchtes Wort.

Zunächst verbindet man mit Förmlichkeit den Begriff des Umständlichen. Einen förmlichen Menschen nennt man einen solchen, der viel auf Formen hält, sich und andere damit belästigt, der sich unglücklich fühlt, wenn Personen oder Verhältnisse die Äußerungen des Umganges anders gestalten, als er sie sonst gewohnt ist. In den meisten Fällen aber ist Förmlichkeit die Übersetzung des lateinischen Lehnwortes Ceremonie. Die Summe und die Reihenfolge der beim Gottesdienste, im Hof-, Staats- und Rechtsleben feststehender Formen und Gebräuche wird das Ceremoniel genannt. In besonders scharfer Weise ist der Begriff Förmlichkeit im Rechtsleben ausgebildet worden, so scharf, daß ein Formfehler bei voller sach-

licher Richtigkeit die Klage nicht annehmbar macht, ja das bereits gefällte Urteil ungiltig erklärt. Darnach wären Förmlichkeiten an sich unwesentliche Umstände, welche eine Handlung begleiten, die aber durch das Gesetz (bisweilen auch nur durch das Herkommen) die begleitete Handlung erst zu einer rechtsgiltigen machen. Ihre Beobachtung hat demnach ohne Rücksicht auf den Inhalt des Thuns einen praktischen Wert.

Die Förmlichkeiten beziehen sich alle im allgemeinen auf das, was im Kirchen-, Staats- und Rechtswesen und auf den bezüglichen Kanzleien zu beobachten ist, wenn man schnell und richtig an das rechte Ziel gelangen will. Im Verkehr zwischen Mensch und Mensch wird ein förmliches Wesen oft sehr peinlich empfunden. Nirgends tritt das sachliche Leere der Förmlichkeit so sehr zum Vorschein wie hier. Die Höflichkeitsformen können auch leer sein, aber „einem mit Anstand, mit Höflichkeit begegnen" ist doch noch mehr als „jemanden mit viel Förmlichkeiten empfangen". Die Förmlichkeiten bezeichnen auf diesem Gebiete das Äußerlichste vom Äußerlichen, während die Höflichkeitsformen immer noch etwas von dem Begriffe Achtung enthalten. „Wahre Freundschaft kann Ceremonie ganz entbehren", läßt Shakespeare den Timon von Athen sagen. Höflichkeit ist nicht Förmlichkeit; sie kann zwar zur verwerflichen Förmlichkeit werden, und sie ist es, sobald sie Heuchelei ist. Gewisse bestimmte Formen gehören zur Herstellung der inneren Ordnung im Haus, in der Schule und in der Gesellschaft; sie sind notwendige Stützen und Hilfen der Sittlichkeit; aber sie sind es nur, solange sie den entsprechenden Inhalt besitzen. Wer gegen die öffentlichen Förmlichkeiten handelt, verletzt eine gesetzte Ordnung und damit eine größere oder kleinere Gemeinschaft; dagegen ist die Nichtbeachtung einer Höflichkeitsform nur eine Verschuldung des einzelnen dem einzelnen gegenüber. Trotzdem steht die Form dem Wesen nach höher als die Förmlichkeit; denn jene gehört zu einem bestimmten Inhalt, während diese nur fordert, daß etwas der Form gemäß geschehe. Vielfach wird auch Pedanterie und Förmlichkeit mit einander verwechselt. Pedant (s. den betreffenden Art.) ist zwar ein anrüchiger Titel, aber nur bei denen, die jeder Ordnung und Bestimmtheit feind sind, oder die nicht wissen, was ein Pedant ist. Einem Erzieher, der nichts von Pedanterie besitzt, fehlt eine wichtige Eigenschaft für den Erfolg seiner Arbeit. Ohne Pedanterie ist die so nötige Gewöhnung gar nicht möglich.

Die Formen haben etwas Konservatives an sich; in höherem Grade ist dies bei den Förmlichkeiten (Ceremonieen) der Fall. Ihrer Natur nach lassen Formen der freien Bewegung größeren Spielraum als Förmlichkeiten. Vor unnatürlichen Förmlichkeiten bewahrt der sittliche Takt und die Liebe zur Wahrheit. Doch darf man auch auf diesem Gebiete nicht vergessen, daß, was bei dem einen Lüge wäre, wenn er es thun würde, bei einem anderen doch mit voller, innerer Überzeugung geschehen kann. Das Festhalten an veralteten Förmlichkeiten ist weniger gefährlich, als das leichtsinnige Fallenlassen derselben. Dort ist Gesinnung, hier nicht. Wer in geordneten Lebensverhältnissen aufgewachsen ist, dem werden diese lieb, und er möchte sie als schützende Mächte gerne auf seine Nachkommen vererben. Nur muß man sich dabei in acht nehmen, daß man durch das Wohlgefallen am Alten und Hergebrachten nicht blind werde für den Wahrheitsgehalt neu auftretender Forderungen. In diese Lage hinein kommen viele Menschen mit zunehmendem Alter; sie können sich aus Förmkeit nicht mehr in die neue Zeit schicken; sie meinen, mit dem Brechen mit ihnen teuer gewordenen Formen gehe alles aus den Fugen. Ihrer Ansicht nach giebt es keine Männer mehr, die mit voller Kraft für das Wahre, Gute und Schöne einstehen. Das ist die bekannte Förmlichkeit des Alters mit ihrem Lob auf die alte, gute Zeit. Dabei übersieht man, daß man in der eigenen Jugend selber mitgeholfen hat an den Ideen, die einem nun plötzlich so unbekannt vorkommen wollen. Ohne Formen und Förmlichkeiten geht es im Menschenleben nicht ab; die Änderung der inhaltlichen Verhältnisse wird den trägeren Formen immer voraus eilen. Und das ist gut; denn die Neuordnung muß sich zuerst als eine berechtigte erweisen, bevor sie in bestimmte Formen gefesselt wird. Wahrhaft neues Leben schafft sich von selbst neue Formen, und den neuen Formen gemäß werden sich bald auch die entsprechenden Förmlichkeiten herausbilden.

2. Das Verhalten des Erziehers zu den Formen und Förmlichkeiten wird stark von seiner Lebensanschauung beeinflußt sein. Da er aber nicht für sich, sondern im Dienste der Gesellschaft arbeitet, darf er weniger als der bloße Privatmann sich von seinen subjektiven Auf-

fassungen beherrschen lassen. Am vorteilhaftesten ist es selbstverständlich, wenn Haus und Schule wie in allen anderen so auch in diesen Dingen übereinstimmen. Überdies wird es einem pädagogisch gebildeten Lehrer so wie so nie einfallen, von Formen, welche in Familien seiner Schüler wert gehalten werden, unehrerbietig zu reden. Eine tüchtige Gesinnung ist in allen Verhältnissen zu achten. Thut dies der Lehrer, so wird er nicht nur den häuslichen Ordnungen nicht gleichgiltig gegenüberstehen, er wird die Jugend auch in ihrem Sinne ermahnen. Darum braucht er seine persönliche Überzeugung nicht aufzugeben und auch nicht zu heucheln. Es wird ihm ein Anliegen sein, im Unterricht und an anderen Orten darauf hinzuweisen, wie der erste Schritt ins Verderben meist eine Mißachtung der guten Gewohnheiten des Elternhauses ist. Trotz aller Erziehung zur Freiheit und Selbständigkeit darf die Erziehung zur Pietät nicht vernachlässigt werden; im Grunde ist diese in die erstere eingeschlossen.

Dieselbe Beachtung verdienen die öffentlichen Förmlichkeiten im gesellschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Leben, schon darum, weil ohne sie ein geordneter Verkehr gar nicht möglich ist. Man hat an manchen Orten diesem Punkte in der bisherigen Erziehungspraxis zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, ihn im günstigsten Falle in der pädagogischen Arbeit nur gestreift. Die Förmlichkeiten, unter denen sich das öffentliche Leben vollzieht, lassen sich aber nur scheinbar ungestraft übergehen. In vielen Fällen, z. B. des Rechtswesens, stellt sich die üble Folge möglichst bald ein. Auch auf den anderen Gebieten zeigt es sich früher oder später, wie folgenschwer ein leichtsinniges Verhalten hergebrachten Förmlichkeiten gegenüber werden kann. Neue Wege, wenn sie auch notwendig sind, lassen sich nicht so leicht finden und werden zudem nur ganz allmählich sichere Führer. Mißachtet man die alten und durch ihr Alter ehrwürdigen Überlieferungen, so stellt sich leicht Zuchtlosigkeit ein, bald in höherem, bald in niederem Grade, was selbstverständlich auch der Anerkennung neuer Ordnungen hinderlich ist. Die kirchlichen und staatlichen Förmlichkeiten müssen der Jugend als ein Gut dargestellt werden, das zwar nicht unantastbar ist, dem gegenüber sich aber die schonendste Gesinnung empfiehlt. Wer mit ungeweihter, frevler Hand daran rührt, der macht sich und andere unglücklich. Das zeigen Geschichte und Dichtung in mancherlei Beispielen; der Unterricht hat diese nur richtig zu behandeln und anzuwenden. Thut er dies und vereinigt sich mit ihm die Zucht, so können derartige Belehrungen von wohlthätiger hodegetischer Wirkung werden. Doch muß auch hierin die Hauserziehung nachhelfen, d. h. die Hauptsache thun. Wenn die Jugend mehr wüßte, was sie in diesen Förmlichkeiten besitzen könnte, sie würde dieselben oft nicht so leichten Sinnes fahren lassen. Dazu trägt jedoch auch sehr viel das böse Beispiel der Erwachsenen bei. Gerade in unserer Zeit muß man in Bezug auf einen großen Teil der Förmlichkeiten den Jungen und den Alten zurufen: Verderbet sie nicht, es ist ein Segen darin!

Das Hof- und Staatsceremoniel braucht dem heranwachsenden Geschlecht nicht schulmäßig eingeprägt zu werden, obwohl es in Geschichte und Litteratur etwas davon zu hören bekommt. Wichtiger ist, daß man die Jugend gegen das Ende der Schulzeit zusammenhängend über die Förmlichkeiten im Rechts- und Kanzleiwesen unterrichte, weil man mit diesbezüglichen Kenntnissen anderen und sich dienen kann. Wo dies möglich ist, soll man die Schüler auch auf die innere Bedeutung der vorgeschriebenen Formen aufmerksam machen. Dies ist ganz besonders für das kirchliche Ceremoniel notwendig. Die Kultusformen sind nur demjenigen nebensächlich, welcher die Bedeutung der Religion für das Einzel- wie für das Volks- und Völkerleben verkennt. Einen Inhalt ohne Form giebt es nicht. K. V. Stoy sagt, das Gemeinsame, welches in jeder Lebensordnung ihrem Begriffe und Wesen nach liege, habe eine ganz eigentümliche Gewalt in Bezug auf Vertiefung, Verdichtung und Befestigung des Wollens. Namentlich hebt er den ernst aufgefaßten religiösen Kultus hervor, durch den das durch alle späteren Stürme unerschütterliche Fundament des frommen Fühlens und Lebens gelegt werde. Eine in diesem Geiste geleitete Erziehung besitzt darin auch ein wesentliches Mittel für die Erziehung zur Duldsamkeit.

Litteratur: Hans Michel Moscherosch, Insomnis Cura Parentum. 1643. (Jetzt in den „Neudrucken deutscher Litteraturwerke des XVI. und XVII. Jahrhunderts“, Halle a. S., Max Niemeyer.) — H. W. J. Tiersch, Über christliches Familienleben. — W. H. Riehl, Die Familie (dritter Band seiner Naturgeschichte des Volkes). — K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik.

Zürich. A. Hug.

Försterschulen

s. Forstschulen

Forst-Hochschulen u. -Akademieen

s. Forstschulen

Forstliche Mittelschulen

s. Forstschulen

Forstliches Prüfungswesen

s. Forstschulen

Forstschulen und forstliches Prüfungswesen

1. Geschichte und gegenwärtige Gliederung der Forstschulen. — 2. Hochschulen. — 3. Mittelschulen. — 4. Niedere Schulen. — 5. Prüfungswesen.

1. Geschichte und gegenwärtige Gliederung der Forstschulen. Das forstliche Bildungswesen hat sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts aus kleinen Anfängen zunächst ohne Mitwirkung des Staats, sodann als Gegenstand wachsender Staatsfürsorge allmählich, ungleichartig und nach verschiedenen Richtungen hin entwickelt, ohne bis jetzt selbst in Deutschland zu einem einheitlichen, allseitig befriedigenden Abschlusse gelangt zu sein. Die sich mehr und mehr lockernde Verbindung von Forstwesen und Jagd, die steigende volkswirtschaftliche Bedeutung des Waldes, die Fortschritte der Naturwissenschaft und der Wirtschaftslehre die darauf beruhende wissenschaftliche Gestaltung des Forstwesens, Umfang und Bedeutung der Staatsforsten, die Entwickelung des landwirtschaftlichen Unterrichtswesens und die Ausdehnung der Staatsthätigkeit auf allen Gebieten des Bildungswesens sind dabei von entscheidendem Einflusse gewesen.

Bis zur Mitte des 18. Jahrhunderts beschränkte sich die forstliche Ausbildung auf die Erlernung des Forst- und Jagdwesens im Wege der Einzellehre während einer mehrjährigen Lehrzeit. Lehrherren waren die Revierverwalter, welche die Lehrlinge in Haus und Kost nahmen. Der Schwerpunkt der Unterweisung lag in der Jägerlehre. Die Forstlehre umfaßte die im Waldbetriebe vorkommenden Verrichtungen. Die Lehrzeit fand ihren Abschluß in der Erteilung des Lehrbriefs. Forstlehre und Lehrbrief haben sich vielfach als Bestandteile und urkundliche Form der forstlichen Vorbildung bis zur Gegenwart erhalten.

Als erste Entwickelungsstufe schulmäßiger Einrichtung schlossen sich die forstlichen Meisterschulen an: Privatforstschulen im Walde, welche meist von einzelnen, befähigten Forstverwaltern zum Teile unter Heranziehung von Hilfslehrern in großer Anzahl errichtet wurden. Veranlassung dazu gaben die steigende Bewegung der Holzpreise, die Besorgnis eintretenden Holzmangels, die Erkenntnis von der Notwendigkeit der Holznachzucht und einer geregelten Waldwirtschaft. Berühmte Meisterschulen waren: die Forstschule zu Wernigerode, später in Ilsenburg am Harz, 1763 durch den Oberforstmeister v. Zanthier begründet; die Forstschule in Hungen (Hessen), von G. L. Hartig 1789 errichtet, 1797 nach Dillenburg (Nassau) verlegt, wo sie bis 1806 fortbestand; die Forstschulen von H. Cotta 1785 bis 1811 zu Zillbach (Thüringen), 1811 bis 1816 in Tharand; von J. M. Bechstein bei Waltershausen (1795 bis 1800) und von G. König zu Ruhla (1809 bis 1830), beide im Thüringer Walde; ferner die Forstschulen von Oberforstmeister Drais zu Gernsbach im Württembergischen Schwarzwalde (1795 bis 1800); von Zeitter zu Bothnang in Württemberg (1795 bis 1797); von K. Heyer (1810) zu Bessungen bei Darmstadt; von Klipstein in Hohensolms (1810 bis 1820) und von Laurop in Karlsruhe (1809 bis 1820).

Die Staatsfürsorge der älteren Zeit für den forstlichen Unterricht, welche sich ungefähr um dieselbe Zeit wie die Meisterschulen entwickelte und die letzteren später verdrängte, bewegte sich in drei Richtungen, in dem kameralistischen Universitätsunterrichte, in der Begründung von selbständigen Staatsforstschulen und in der Errichtung forstlicher Lehrstühle an verwandten Fachschulen oder allgemeinen Hochschulen.

Der kameralistische Universitätsunterricht hatte seinen Grund hauptsächlich darin, daß die Staatsforsten einen bedeutenden Teil des Staatsvermögens und vielfach die Hauptquelle der Staatseinnahmen bildeten. Die Forstkunde gehörte zu den Kameralwissenschaften, der damaligen Bezeichnung für die Staatswissenschaften, deren Kenntnis von den höheren Ver-

waltungsbeamten verlangt wurde. Sie wurde mit wenigen Ausnahmen nicht von und für Forstleute, sondern von und für Kameralisten auf den meisten deutschen Universitäten gelehrt, so z. B. von dem berühmten Kameralisten Johann Beckmann in Göttingen seit 1766, von Johann Heinrich Jung genannt Stilling an der hohen Kameralschule in Lautern (1778), Heidelberg (1784) und Marburg (1787), von J. Trunk zu Freiburg i. B. seit 1787, von F. von Pfeiffer in Mainz (seit 1782), von Succow in Jena seit 1756, von Müllenkampf in Mainz seit 1785, von Walther in Gießen 1788 bis 1824. Für die Forstleute, welche den Unterricht auf den Meisterschulen vorzogen, und für die Fortbildung des Forstwesens blieb der kameralistische Unterricht so gut wie unfruchtbar.

Teils hierin, teils in der Unzulänglichkeit der meist unzureichend ausgestatteten, an die Person ihres Begründers geknüpften Meisterschulen in Verbindung mit der wachsenden Bedeutung des Forstwesens lag der Grund für die Errichtung von selbständigen Staatsforstschulen. Die erste öffentliche Forstschule wurde 1770 durch den Minister von Hagen in Berlin in das Leben gerufen. Ihre Leiter waren bis 1786 der Botaniker Gleditsch, von 1787 bis zu ihrer Aufhebung im Jahre 1802 der Oberforstmeister von Burgsdorf. Es folgte 1772 die von dem Herzog Karl von Württemberg errichtete Forstschule zu Solitüde, seit 1775 in Stuttgart, an der unter anderen der bedeutende Kameralist J. Fr. Stahl, Verfasser des „Forstmagazins“, der ersten forstlichen Zeitschrift, lehrte. 1782 begründete Herzog Karl auch eine Försterschule in Hohenheim, wo längere Zeit nach deren Aufhebung 1820 die unter Gwinner zu hoher Blüte gelangte Forstakademie in Verbindung mit der 1818 dort errichteten landwirtschaftlichen Hochschule gebracht wurde. Weitere staatliche Forstfachschulen wurden begründet: von Bayern 1790 in München, 1803 in Weihenstephan, 1820 in Aschaffenburg durch Erhebung der 1807 entstandenen Privatforstschule zur Staatsanstalt, — von Gotha 1796 durch Umwandeln der von Bechstein in Waltershausen errichteten Privatschule in eine Staatsanstalt, die 1799 einging, — von Meiningen 1803 durch Übernahme der 1801 ebenfalls von Bechstein in Dreißigacker in das Leben gerufenen Privatforstschule, — von Kurhessen 1798 in Waldau, 1816 in Fulda, 1825 nach Melsungen verlegt, — von Sachsen 1816 durch Erhebung der Cottaschen Privatforstschule zur Staatsanstalt, — von Hessen 1825 durch Errichtung einer an die Universität angelehnten Forstlehranstalt unter Hundeshagen und Carl Heyer in Gießen, — von Preußen 1830 durch Errichtung der Forstlehranstalt in Eberswalde an Stelle des seit 1821 in Berlin erteilten forstlichen Universitätsunterrichts, — von Sachsen-Weimar 1830 durch Verlegung der Königschen Forstschule in Ruhla nach Eisenach und deren Erhebung zur Staatsanstalt, — von Hannover 1844 als Bildungsanstalt für das Hannoversche Feldjägerkorps in Münden unter der Leitung von H. Burckhardt, 1849 mit dem Feldjägerkorps aufgehoben.

Forstliche Lehrstühle an verwandten Fachschulen und allgemeinen Hochschulen wurden in Deutschland errichtet: an der 1809 in Clausthal am Hannoverschen Harze begründeten Bergschule im Jahre 1821, — an der schon erwähnten, 1818 begründeten landwirtschaftlichen Lehranstalt zu Hohenheim im Jahre 1821, — an der polytechnischen Hochschule zu Karlsruhe an Stelle der Lauropschen Privatforstschule im Jahre 1832, — an der polytechnischen Hochschule, dem Karolinum zu Braunschweig im Jahre 1838, — an der Universität Berlin durch Berufung Pfeils im Jahre 1821, — an der Universität Tübingen durch Berufung Hundeshagens im Jahre 1818, — an der Universität Gießen 1831 in Verbindung mit der Aufhebung der Forstlehranstalt. — Zu dieser höchst ungleichartigen, vielfach planlosen, bald fortschreitenden, bald rückläufigen, von den verschiedensten Anschauungen beherrschten, nach Unterrichtsziel, Ausstattung, Leistungen und Dauer der Schulen im höchsten Grade wechselvollen Entwickelung, welcher sich die außerdeutschen Kulturstaaten vielfach angeschlossen haben, treten als schließliche Ergebnisse folgende drei Erscheinungen allgemeiner Art deutlich hervor:

Die Privatschulen haben den Staatsschulen weichen müssen; die Unterrichtseinrichtungen haben sich wesentlich vervollkommnet, und die Unterrichtsziele finden in der gegenwärtigen Gliederung der Forstschulen einen bestimmteren Ausdruck. Diese Gliederung, an welche die weitere Darstellung der neuesten Entwickelung und des gegenwärtigen Zustandes anzuknüpfen hat, giebt sich in der allerdings nicht überall scharfen und lückenlosen Sonderung von Hochschulen, Mittelschulen und niederen Schulen zu erkennen.

2. Hochschulen. Die forstlichen Hochschulen erstreben die höchste forstliche Ausbildung und die Fortbildung der Forstwissenschaft, sind bemüht, Lehre und Wissen auf ihre letzten Gründe zurückzuführen, sind reich ausgestattet mit Lehrkräften und Lehrmitteln und beanspruchen eine höhere Schulbildung (Gymnasialreife). Sie sind teils selbständige Fachhochschulen (Forstakademieen), teils Fachhochschulen für Forst- und Landwirtschaft oder sonst verwandte Wirtschaftszweige, teils Glieder der allgemeinen Hochschulen (der polytechnischen Hochschulen und der Universitäten).

Das Wesen der Forstakademieen besteht in 2 Merkmalen. Sie behandeln grundsätzlich und planmäßig die Grundwissenschaften (Naturwissenschaften, Mathematik, Wirtschaftswissenschaft und Rechtswissenschaft) in ihren Beziehungen zur Forstwissenschaft, indem sie die ersteren in dieser Hinsicht teils beschränken, teils erweitern und vertiefen, und sie lehnen Unterricht und Forschung in umfassender Weise an einen Unterrichtswald an.

Forstakademieen bestehen zur Zeit in Deutschland für Preußen in Eberswalde und Münden, für Sachsen in Tharand, ferner nicht in vollem Umfange, sondern als Mittelstufen zwischen Hochschule und Mittelschule für Bayern in Aschaffenburg und für Sachsen-Weimar in Eisenach. Außerhalb Deutschlands bestehen Forstakademieen für Frankreich in der école nationale forestière zu Nancy seit 1824, für Spanien zu Escorial bei Madrid seit 1869, für Italien in Vallombrosa bei Florenz seit 1869, für Rußland in Petersburg seit 1864, für Schweden und Norwegen in Stockholm seit 1828.

Veranlassung zur Begründung der Forstakademie Eberswalde gab der Umstand, daß der forstliche Universitätsunterricht in Berlin nicht befriedigte. Die Abzweigung der Forstlehranstalt von der Universität und ihre Verlegung nach Eberswalde erfolgte auf Antrag Pfeils und auf Befürwortung von Alexander und Wilhelm von Humboldt. Oberforstrat Pfeil, welcher 1821 bis 1830 den forstlichen Lehrstuhl an der Universität Berlin innehatte und von 1830 bis 1859 Direktor der Forstakademie Eberswalde war, ein forstlicher Lehrer und Schriftsteller ersten Ranges, hat beinahe vier Jahrzehnte lang einen beherrschenden Einfluß auf die Entwickelung der Forstwissenschaft ausgeübt. Ihm zur Seite stand Ratzeburg, der in jener Zeit, wie kein anderer die forstliche Seite der Naturwissenschaften, namentlich auf dem Gebiete der Entomologie, gefördert hat. Seit 1872 ist mit der Forstakademie Eberswalde die Leitung des forstlichen Versuchswesens in Preußen verbunden, welches sich in 5 Abteilungen, nämlich eine forsttechnische, eine meteorologische, eine bodenkundlich-chemische, eine pflanzenphysiologische und eine geologische Abteilung gliedert.

Veranlassung zur Errichtung der Forstakademie Münden im Jahre 1868 gab die Erweiterung des preußischen Staatsgebiets. Die Errichtung erfolgte auf Anregung und Befürwortung des Oberlandforstmeisters von Hagen, welcher die im preußischen Abgeordnetenhause befürwortete Verbindung mit einer kleineren Universität erfolgreich durch den Hinweis darauf bekämpfte, daß nach seiner Erfahrung „die Fachanstalten tüchtigere Forstwirte und Revierverwalter und tüchtigere Geschäftsmänner liefern, als die kleinen Universitäten, mit denen der forstliche Unterricht verbunden sei", ferner, „daß der Versuch, die forstliche Ausbildung an die Universität Berlin zu weisen, nicht zum Ziele geführt habe." Als Direktor wurde Gustav Heyer berufen, welcher bis dahin den ersten forstlichen Lehrstuhl an der Universität Gießen inne gehabt hatte.

Die Forstakademie Tharand ist 1816 aus der Übernahme der Cottaschen Privatforstschule seitens des Staats hervorgegangen. Ihr langjähriger Direktor Heinrich Cotta hat auf die Entwickelung der Forstwissenschaft den bedeutendsten Einfluß ausgeübt. Nach ihm sind dort Max Preßler und Judeich auf den Gebieten der forstlichen Reinertragslehre und Forsteinrichtung bahnbrechend gewesen.

Die Forstlehranstalt in Eisenach, hervorgegangen aus der Königschen Privatforstschule in Ruhla, vereinigt in sich nicht alle Merkmale der Hochschule. Die Ausstattung ist eine bescheidene. Gymnasialreife wird nicht verlangt. Dagegen zählen die wissenschaftlichen Leistungen ihrer beiden ersten Leiter, des Oberforstrats Gottlob König (1830 bis 1849) und des Oberlandforstmeisters Karl Grebe (1850 bis 1890) zu den hervorragendsten ihrer Zeit.

Die Forstlehranstalt Aschaffenburg ist seit 1878 eine Vorbereitungsanstalt für das forstliche Universitätsstudium in München. Zur Ausbildung für den bayerischen Staatsforstverwaltungsdienst ist der 2jährige Besuch von Aschaffenburg und darauf der 2jährige Besuch von München erforderlich. An hervorragenden Lehrkräften Aschaffenburgs, die 1878 von dort an

das Forstinstitut der Universität München übergingen, sind Karl Gayer und Ernst Ebermayer zu nennen.

Mit Ausnahme von Aschaffenburg beanspruchen sämtliche vorgenannte Forstakademieen als Aufnahme-Bedingung für die Anwärter des Staatsforstdienstes die Zurücklegung einer jährigen oder halbjährigen praktischen Vorbereitungszeit im Walde (Lehrzeit). Die wesentlichen Vorteile einer solchen Vorlehre bestehen darin, daß sie dem Lehrherrn und Lehrling ein Urteil darüber gewährt, ob der Lehrling zum forstlichen Berufe geeignet ist, und daß sie das Verständnis des Unterrichts auf der Hochschule erheblich erleichtert.

Auf den zusammengesetzten Fachhochschulen für Forstwirtschaft und einen oder mehrere verwandte Zweige der Bodenkultur wird der Unterricht in den Grundwissenschaften gemeinschaftlich für die Angehörigen der verschiedenen Berufskreise erteilt. Prinzip und Vorzüge des Fachunterrichts sind abgeschwächt. Mitunter wird auch der Unterrichtswald preisgegeben. Es ist schwer, der gleichmäßigen Berücksichtigung der in der Hochschule vereinigten Berufskreise dauernd gerecht zu werden. Die Forstwissenschaft wird bald bevorzugt, bald zurückgesetzt. Die Hochschulen nehmen eine Mittelstellung zwischen den selbständigen Fachhochschulen und den allgemeinen Hochschulen ein. Der Mittelweg ist hier, wie in der Regel bei Vermittelung zwischen gegensätzlichen Grundsätzen, keine Verbesserung. Die Vereinigung macht nicht stärker, sondern schwächer. Dies mag der Grund dafür sein, daß die Verbindung von Forstwirtschaft und Landwirtschaft in Hohenheim und Tharand in neuerer Zeit gelöst ist. Nur sind insofern verschiedene Wege eingeschlagen worden, als in Hohenheim 1881 die Forstwirtschaft abgezweigt und mit der Universität Tübingen vereinigt, in Tharand dagegen 1870 die 1830 eingerichtete landwirtschaftliche Abteilung behufs Vereinigung mit der Universität Leipzig abgetrennt worden ist. In Deutschland bestehen zur Zeit keine zusammengesetzten Fachhochschulen für Forst- und Landwirtschaft oder andere verwandte Wirtschaftszweige mehr. Dagegen sind solche vorhanden für Österreich in der Land- und Forstwirtschaft umfassenden Hochschule für Bodenkultur in Wien, 1872 nach Aufhebung der Forstakademie in Mariabrunn eingerichtet; für Ungarn in der Forst- und Bergakademie zu Schemnitz seit 1808; für Rußland in dem land- und forstwirtschaftlichen Institut zu Neu-Alexandrien (Polen) seit 1869, für Dänemark in der land- und forstwirtschaftlichen Hochschule zu Kopenhagen seit 1863.

Im Gegensatze zu den forstlichen Fachhochschulen entbehren die allgemeinen Hochschulen mit forstlichem Unterrichte bald ganz, bald zum Teile den forstlichen Sonderunterricht in den Grundwissenschaften und durchweg die nahe Anlehnung des Unterrichts an einen Unterrichtswald. In Betracht kommen einerseits die polytechnischen Hochschulen, andererseits die Universitäten.

An polytechnischen Hochschulen mit forstlicher Abteilung besteht, nachdem die Forstschule am Carolinum zu Braunschweig 1878 wegen Mangels an Zuhörern aufgehoben worden ist, in Deutschland nur noch das Polytechnikum in Karlsruhe. Daran reihen sich in der Schweiz die Forstschule in Zürich als fünfte Abteilung des eidgenössischen Polytechnikums seit 1855, in England die Forstschule zu Coopers Hill für den indischen Forstdienst.

Die der neueren Zeit angehörigen polytechnischen Schulen stellen Hochschulen für die Wissenschaft der technischen Gewerbe dar, gegliedert in Fachschulen mit besonderen Vorständen und planmäßigem Unterrichte, gewissermaßen Gesamtheiten von Fachschulen, in der administrativen Leitung einem Direktor untergeordnet, welcher an die Beschlüsse des Lehrkörpers gebunden ist. Ihnen stehen die Universitäten gegenüber, als gelehrte Körperschaften für das Gesamtgebiet des Wissens und der Geisteskultur, ausgestattet mit den bedeutendsten Lehrkräften und Hilfsmitteln in einem ihrem universellen Charakter entsprechenden Umfange, berufen zur Verbreitung allgemeiner Bildung, zur Beamten- und Lehrerbildung und zur Fortbildung der Wissenschaft, eingerichtet nach dem Prinzipe der Freiheit in Lehre, Forschung und Verfassung, welche in dem losen Verbande der Fakultäten die Wahl und den Wechsel der Dekane und des Rektors vorschreibt und dem Lehrkörper alle wesentlichen Befugnisse vorbehält. Deutschland ist das klassische Land der Universitäten. Ihnen vorzugsweise dankt es seine geistige Bedeutung, seine wissenschaftlichen Erfolge, die Tüchtigkeit seiner Beamten. Wenn bloß polytechnische Schulen oder Universitäten für die forstliche Berufsbildung in Frage kämen, so würde letzteren der Vorzug zu geben sein. Zwar weist der gewerbliche Charakter der Forstwirtschaft auf die polytechnischen Schulen hin. Ausschlaggebend ist aber das Übergewicht, welches den Universitäten als Bildungsstätten

für allgemeine Geistesbildung und für Heranbildung der höheren Beamten beiwohnt. Es begreift sich daher, daß die Universitäten vor den polytechnischen Schulen für die forstliche Berufsbildung in Deutschland bevorzugt worden sind. Zur Zeit ist die Ausbildung der Forstbeamten für den Verwaltungsdienst in Hessen und Württemberg vollständig, in Bayern zum Teil an die Universität gewiesen. In Gießen (seit 1831) und Tübingen (seit 1881) ist das Universitätsprinzip in seiner Reinheit zur Durchführung gebracht, indem besondere Lehrstühle für die forstliche Seite der Grundwissenschaften nicht bestehen. In München dagegen ist (seit 1878) dem Bedürfnisse der Forstwissenschaft durch Einrichtung solcher Lehrstühle für Chemie und Bodenkunde, für Forstbotanik und Staatsforstwirtschaftslehre in höherem Maße entsprochen. Ein Unterrichtswald fehlt sämtlichen allgemeinen Hochschulen.

Die Streitfrage über die zweckmäßigste Art der höheren forstlichen Berufsbildung, welche bei der deutschen Forstversammlung zu Freiburg i. B. 1874 ihren Höhepunkt erreichte, hat inzwischen insofern eine Einengung gefunden, als nur noch Forstakademie oder Universität ernstlich für eine grundsätzliche Entscheidung, die keine Rücksicht auf hergebrachte Verhältnisse zu nehmen hat, in Frage kommen. Eine unbefangene Würdigung führt dazu, daß die Forstakademie mit ihrer unmittelbaren Anlehnung des Unterrichts an den Wald und mit ihrer Anpassung der vielgliedrigen Grundwissenschaften an das forstliche Bedürfnis eine bessere forsttechnische Ausbildung, dagegen die Universität eine bessere allgemeine und staatswirtschaftliche Ausbildung zu geben vermag. Auch darauf dürfte in unserer nivellierenden Zeit einiges Gewicht zu legen sein, daß die Forstakademie in höherem Maße das Bewußtsein der Berufsgemeinschaft und der Standesbesonderheit sowohl pflegt als zum äußeren Ausdrucke bringt. Daraus folgt, daß nicht bloß die Forstakademie und nicht bloß die Universität, sondern die Vereinigung beider, der ersteren für die forsttechnische, der zweiten für die administrative Ausbildung eine allseitig tüchtige forstliche Berufsbildung am meisten verbürgt. Dies nach einigen Seiten hin noch der Verbesserung bedürftige System wird mit befriedigendem Erfolge in Preußen und Sachsen befolgt.

Als ein Übelstand ist zu bezeichnen, daß Deutschland an einem Überflusse von forstlichen Hochschulen leidet. Es sind deren unter Hinzurechnung von Aschaffenburg, Eisenach und des kürzlich an der Universität Straßburg errichteten forstlichen Lehrstuhls nicht weniger als 10, nämlich Eberswalde, Münden, Aschaffenburg, München, Tharand, Tübingen, Karlsruhe, Gießen, Eisenach und Straßburg. Die Hälfte würde genügen, in einem richtigeren Verhältnisse zu der Forstfläche und zum Bedarfe an Forstleuten stehen, eine angemessene Frequenz und eine bessere Ausstattung der Hochschulen ermöglichen. Die gegenwärtige Frequenz mehrerer forstlicher Hochschulen steht in keinem richtigen Verhältnisse zu dem Kostenaufwande, den sie verursachen. Der mitunter geltend gemachte Grund für die Errichtung neuer oder für die Erhaltung bestehender Forstschulen, daß die Verschiedenheit der Waldverhältnisse in je einer forstlichen Hochschule für jedes besonders geartete Waldgebiet Ausdruck finden müsse, beruht auf einer unrichtigen Beurteilung der maßgebenden Verhältnisse.

3. **Mittelschulen**. Das Unterrichtsziel forstlicher Mittelschulen ist die Heranbildung von Revierverwaltern für den Wirtschaftsbetrieb. Man könnte sie nach Analogie der Landwirtschaftsschulen Forstwirtschaftsschulen nennen. Ausgeschieden sind von ihrem Wirkungskreise die Staats-Wissenschaften und die Fortbildung der Wissenschaft. Sie beschränken die naturwissenschaftliche und mathematische Begründung der Forstwirtschaft auf das Notwendige und begnügen sich mit einer vorzugsweise auf praktische Schulung gerichteten Unterrichtsmethode, sowie mit der Schulbildung der Mittelschulen. Sie entlasten die forstlichen Hochschulen von nicht hinreichend vorgebildeten Schülern, ermöglichen eine verhältnismäßig wohlfeile Ausbildung von Revierverwaltern für Privat- und Gemeinde-Waldungen mittleren Umfangs und können dadurch volkswirtschaftlich recht nützlich wirken. Hierdurch rechtfertigt sich ihre Errichtung oder Subventionierung aus Staatsmitteln. Während in Preußen seit etwa 20 Jahren 16 öffentliche, vom Staate unterstützte Landwirtschaftsschulen der Kreise, Städte und Vereine errichtet sind, besteht dort keine forstliche Mittelschule. Auch in den übrigen Staaten des deutschen Reichs sind nur die Einrichtungen der Forstlehranstalten in Aschaffenburg und Eisenach dem Zwecke der Mittelschulen angepaßt. Bei dem Überflusse von forstlichen Hochschulen würde es zweckmäßig sein, einige von ihnen in Mittelschulen umzuwandeln.

Eine größere Verbreitung haben die forstlichen Mittelschulen in Österreich-Ungarn gefunden. Es gehören dahin die 1852 vom mährisch-schlesischen Forstschulvereine begründete Forstlehranstalt in Eulenberg, bestimmt zur Heranbildung tüchtiger Revierförster für Privatwaldungen, die 1855 vom böhmischen Forstverein errichtete, 1862 vom Forstschulverein reorganisierte Forstlehranstalt zu Weißwasser, die seit 1874 selbständige Landeslehranstalt für Forstwirtschaft in Lemberg, die 1880 gegründete kroatisch-slavonische land- und forstwirtschaftliche Lehranstalt in Kreuz, endlich die forstliche Abteilung der 1889 eröffneten technischen Mittelschule in Sarajewo.

In Frankreich besteht eine forstliche Mittelschule (école secondaire) seit 1873 zu Barres, in Finland seit 1862 zu Evois.

4. **Niedere Schulen**. Niedere Forstschulen (Försterschulen, Waldbauschulen) sind zur Ausbildung von Förstern bestimmt, die keine selbständige Verwaltung führen, sondern den Forstschutz und die Aufsicht bei der Betriebsausführung wahrnehmen. Sie erfordern die Vorbildung einer guten Volksschule und erteilen den Unterricht nach rein empirischer Methode. Auch in Betreff der niederen Schulen ist die Landwirtschaft der Forstwirtschaft weit vorausgeeilt. In Preußen bestanden Ende 1893 26 „Ackerbauschulen“ mit Winter- und Sommerkursen von 1,5 bis 2 Jahren, und 92 landwirtschaftliche „Winterschulen“ mit je 2 Winterkursen. Dagegen sind dort nur 2 niedere Forstschulen, nämlich die 1878 als Privatanstalt eröffnete, 1883 vom Staate übernommene Forstschule zu Groß-Schönebeck im Regierungsbezirke Potsdam und die 1882 als Staatsanstalt eröffnete Försterlehrlingsschule zu Proskau im Regierungsbezirke Oppeln vorhanden. Die bei weitem überwiegende Mehrzahl der Lehrlinge für den Försterdienst ist auf die Einzellehre angewiesen. Im übrigen sind seit 1880 bei sämtlichen Jägerbataillonen forstliche Fortbildungsschulen für die auf Forstversorgung im Forstschutzdienste dienenden Jäger eingerichtet.

In Bayern sind seit 1880 5 Waldbauschulen in Kelheim (Niederbayern), Trippstadt (Rheinpfalz), Wunsiedel (Oberfranken), Lohr (Unterfranken) und Kaufbeuren (Schwaben) in das Leben gerufen.

Österreich besitzt 6 seit 1875 eröffnete, Ungarn 4 seit 1882 begründete, Rußland 13 Waldbauschulen.

Außerdem sind in Österreich, Frankreich und der Schweiz mehrmonatliche Kurse zur Ausbildung von Forstschutzbeamten eingerichtet.

5. **Prüfungswesen**. Die forstliche Ausbildung findet ihren urkundlichen Abschluß in dem staatlich geordneten Prüfungswesen, welches sich, beinahe noch vielgestaltiger als die Schuleinrichtungen, einerseits nach der Ausbildung für die höhere Verwaltung, die Wirtschaft und den Forstschutz in Verwaltungs-, Wirtschafts- und Forstschutz-Prüfungen, anderseits nach der Anwartschaft auf Anstellung in Staats-, Gemeinde- und Privatforsten gliedern läßt.

Die Verwaltungsprüfungen für den Staatsforstdienst teilen sich der Regel nach in zwei sachlich verschiedene, zeitlich durch eine ein- oder mehrjährige praktische Ausbildung getrennte Prüfungen, von denen die erste (Forstreferendarprüfung in Preußen) das theoretische Wissen, die zweite (Forstassessorprüfung in Preußen) die praktische Wirtschafts- und Verwaltungstüchtigkeit erforschen soll. Diese zweckmäßige Zweiteilung in eine theoretische und in eine praktische Prüfung findet statt in Preußen, Sachsen, Württemberg, Hessen, Sachsen-Meiningen, Braunschweig, Anhalt, Elsaß-Lothringen. In Mecklenburg-Schwerin ist nach der 1895 ergangenen Verordnung über das forstliche Bildungswesen, welches sich an die preußischen Vorschriften anlehnt, außer und vor diesen beiden Prüfungen noch eine Lehrlingsprüfung erforderlich. Auch Sachsen-Weimar hat außer den genannten beiden Prüfungen eine Lehrlingsprüfung, die bei Aufnahme an der Forstlehranstalt Eisenach (Aufnahmeprüfung) bewirkt wird. In Bayern ist eine erste (theoretische) Prüfung beim Abgange von der Forstschule Aschaffenburg, eine zweite (theoretische) Prüfung beim Abgange von der Universitäts-Forstschule München, eine dritte (praktische) Prüfung nach Beendigung der dreijährigen praktischen Vorbereitungszeit abzulegen.

Die theoretische Prüfung wird teils an der Forstschule, mit oder ohne Vorsitz eines Regierungskommissarius (Preußen, Sachsen, Bayern, Württemberg, Hessen), teils von einer besonderen staatlichen Prüfungskommission (Mecklenburg-Schwerin, Braunschweig, Elsaß-Lothringen, früher auch Preußen), vorgenommen. In einigen Staaten zerfällt die theoretische Prüfung an der Forstschule in zwei, zeitlich gesonderte Teile, von denen der erste Teil (Vorprüfung, Fortschrittsprüfung) inmitten der Studienzeit ist, hauptsächlich die naturwissen-

schaftlichen und mathematischen Grundwissenschaften umfaßt, der zweite Teil am Schlusse der Studienzeit (Fachprüfung, Schlußprüfung, Abgangsprüfung) sich auf die Fachwissenschaft (Forsttechnik), auch wohl auf Rechtskunde und Wirtschaftswissenschaft erstreckt; so in Sachsen, Württemberg, Hessen.

Die praktische Prüfung findet bei der Zweiteilung oder Dreiteilung des Prüfungswesens nach bestandener theoretischer Prüfung und nach Ablauf einer praktischen Vorbereitungszeit von mindestens 1 Jahr in Württemberg, 2 Jahren in Preußen, Hessen, Anhalt, Elsaß-Lothringen, 2 Jahren 5 Monaten in Mecklenburg-Schwerin, 3 Jahren in Bayern, Sachsen, 4 Jahren in Sachsen-Weimar, Sachsen-Meiningen vor einer besonderen staatlichen Prüfungskommission statt.

Die besondere praktische Prüfung fällt weg, so daß nur eine Gesamtprüfung abzulegen ist, in Baden, Mecklenburg-Strelitz, Oldenburg und Sachsen-Coburg-Gotha. In Baden beschränkt sich die Prüfung durch eine besondere staatliche Prüfungskommission auf die Theorie. Sie zerfällt in zwei Teile. Der erste, die Mathematik und Naturwissenschaften umfassende Teil (Vorprüfung) ist nach einem Studium von mindestens 4 Semestern auf einer deutschen Hochschule, der zweite die Forsttechnik, Nationalökonomie und Finanzwissenschaft, Rechtskunde, Landwirtschaft umfassende Teil (Hauptprüfung) nach einem weiteren Studium von mindestens 3 Semestern abzulegen. Die praktische Befähigung ist durch eine mindestens 2jährige praktische Thätigkeit darzuthun (Verordnung vom 19. Juni 1889).

Wirtschaftsprüfungen, welche zur Anstellung als Wirtschaftsführer (Revierverwalter) in Kommunalwaldungen und größeren Privatwaldungen berechtigen, sind in Österreich-Ungarn vorgeschrieben. Sie beruhen auf den Forstgesetzen für Österreich und Ungarn, welche für Waldungen gewisser Größe oder Besitzverhältnisse die Anstellung sachkundiger, von der Regierung als fähig anerkannter Wirtschaftsführer verlangen. In Österreich wird zu diesem Zwecke alljährlich eine „Staatsprüfung für Forstwirte" bei den politischen Landesbehörden abgehalten. In Ungarn ist die forstliche Staatsprüfung abzulegen.

In Preußen bestehen für die Provinzen Rheinland und Westfalen besondere Wirtschaftsprüfungen für die Anstellung von Kommunaloberförstern.

Schutzbeamtenprüfungen sind in Preußen, Elsaß-Lothringen, Bayern, Österreich und Ungarn vorgeschrieben. In Preußen und Elsaß-Lothringen haben sich die Anwärter für die Försterlaufbahn im Staatsforstdienste zwei Prüfungen zu unterziehen, von denen die erste (Jägerprüfung) im dritten Jahre der vorgeschriebenen Dienstzeit bei den Jägerbataillonen, die zweite (Försterprüfung) nach Vollendung des achten Dienstjahres und einer Probezeit im Walde vor einer Regierungsprüfungskommission stattfindet.

In Bayern wird die Forstschutzprüfung beim Abgange von den Waldbauschulen abgelegt.

In Österreich muß jeder Forstschutzbeamte, um als solcher vereidigt werden zu können, eine Staatsprüfung für den „Forstschutz- und technischen Hilfsdienst" ablegen.

In Ungarn wird seit 1889 für die unter öffentlicher Aufsicht stehenden Waldungen eine Waldwärterprüfung beansprucht.

Litteratur: Schwappach, Handbuch der Forst- und Jagdgeschichte Deutschlands. 2 Bde. Berlin 1866, 1888. — Schwappach, Forstpolitik. Leipzig 1894. — Graner, Forstgesetzgebung und Forstverwaltung. Tübingen 1892. — Lorey, „Forsttechnischer Unterricht" in dessen Handbuch der Forstwissenschaft. Tübingen 1888. — Neumeister, Wie wird man Forstwirt? Leipzig 1887. — Pfeil, Über forstwissenschaftliche Bildung und Unterricht. Züllichau 1820. — Danckelmann, Forstakademie oder allgemeine Hochschule? Berlin 1872. — Heß, Die forstliche Unterrichtsfrage. Heft 43 der deutschen Zeit- und Streitfragen. Berlin 1874. — Baur, Forstakademie oder allgemeine Hochschule. Stuttgart 1875. — Danckelmann, Die Forstakademie Eberswalde von 1830—1880. Berlin 1880. — Bericht über die dritte Versammlung deutscher Forstmänner zu Freiburg i. B. vom 1. bis 5. September 1874. Berlin 1875. — Tharander Jahrbuch 17. Bd. 1866 (Leipzig 1866): Schober, Zur Geschichte der Akademie für Forst- und Landwirte zu Tharand, und 41. Bd. 1891 (Dresden 1891): Judeich, Zur Geschichte der Forstakademie Tharand von 1866—1890/91. — Grebe, Die großherzoglich sächsische Forstlehranstalt zu Eisenach. Eisenach 1880. — Fürst, Chronik der kgl. bayerischen Forstlehranstalt Aschaffenburg für die Jahre 1844 bis 1894. Aschaffenburg 1894. — Denkschrift betr. den forstlichen Unterricht in Bayern. München 1877. — Heß, Der forstwissenschaftliche Unterricht an der Universität Gießen. Gießen 1881. — v. Hohenbruck, Der land- und forstwirtschaftliche Unterricht in den im Reichsrate vertretenen Königreichen und Ländern. Wien 1890.

Eberswalde. Danckelmann.

Fortbildung der Mädchen und Frauen

1. Ursprung und geschichtliche Entwickelung der weiblichen Fortbildung. 2. Wissenschaftliche und künstlerische Fortbildung. 3. Praktisch-technische Fortbildung. 4. Allgemeine Fortbildungsschule. 5. Vorschläge.

1. Ursprung und geschichtliche Entwickelung der weiblichen Fortbildung. Der

unverkennbare Zug des deutschen Volkes nach einem höheren Bildungsideal um seiner selbst willen erklärt in erster Reihe den Ursprung und das innerste Wesen derjenigen Veranstaltungen, welche zur Fortbildung von Mädchen und Frauen in Deutschland während der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts geschaffen wurden.

In Verbindung mit dieser treibenden Kraft und dennoch in glücklichem Gegensatz zu der sonstigen Hinneigung des deutschen Geistes nach einer ganz individuell gerichteten Bildung und Entwickelung führte ein starker Zug der modernen Zeit — das erwachende Vereinsleben — auch die regsamsten weiblichen Naturen verschiedener Volkskreise zur Pflege allgemeiner oder spezieller Bildungsbestrebungen enger zusammen. Die Erfahrungen, welche gebildete und humangesinnte Frauen alsbald in ihrem Vereinsleben machten, lehrten sie den Kampf ums Dasein verstehen, welchem eine erschreckend große Zahl ihrer Mitschwestern ausgesetzt sind und oft erliegen.

Mancherlei Faktoren der gegenwärtigen Kulturentwickelung waren von verhängnisvoller Bedeutung für das weibliche Geschlecht geworden. Zunächst die völlige Umgestaltung unserer Industrie infolge der Erfindung und Ausbreitung der Maschinen, durch welche weite Gebiete altgewohnter, lohnbringender Frauenarbeit als unproduktiv beseitigt wurden, ohne daß sich sogleich ein Ersatz durch neue Arbeitsgebiete finden ließ. Das ist eine harte, noch nicht überwundene wirtschaftliche Krisis für die handarbeitende Frau. Ferner ist die Möglichkeit zur Begründung eines Hausstandes für den Mann aller Berufsarten schwieriger und seltener geworden. Die Eheschließungen können nicht mehr in dem jugendlichen Alter eingegangen werden, wie selbst noch in einer Generation vor uns. Daraus ergiebt sich die wachsende Überzahl unversorgter Frauen. Es existieren zur Zeit in Deutschland 5 Millionen alleinstehender Frauen, von denen gegen 4 Millionen auf eigenen Erwerb angewiesen sind. Endlich ist die Anspannung des Mannes innerhalb seines Berufslebens in so hohem Grade gestiegen, daß die ganze Wucht der Verantwortlichkeit für die Lebenshaltung der Familie, sowie für die erziehlichen Aufgaben fast ausschließlich auf der Frau ruht. Man kann beobachten, daß die Frau neben ihren häuslichen und Familien-Pflichten weit öfter die Beraterin des Mannes ist, als daß der Mann die Zeit und innere Freiheit fände, der Berater der Frau in den mancherlei Kalamitäten des Familienlebens zu sein.

In richtiger Würdigung dieser vielfachen Anforderungen an die weibliche Intelligenz und in Erkenntnis der bisherigen mangelhaften Ausbildung traten die deutschen Frauenvereine, oft wirksam unterstützt von gleichgesinnten Männern, hilfreich ein für die Begründung von Anstalten zur Fortbildung von Mädchen und Frauen. Einen hervorragenden und bestimmenden Anteil an der Stiftung und dem glücklichen Gedeihen der Vereins-Institute nahmen die deutschen Landesfürstinnen. Die für Deutschland wichtigste Vereinsthätigkeit ging aus von dem „Allgemeinen deutschen Frauenverein“ in Leipzig, gegründet den 18. Oktober 1865; von dem „Lette-Verein“ in Berlin, unter dem Protektorat J. M. der Kaiserin Friedrich, gegründet i. J. 1866; von dem „Badischen Frauenverein“ in Karlsruhe, unter dem Protektorat J. Kgl. H. der Großherzogin Luise von Baden, gegründet 1859. Unzählige Zweig- und Lokal-Vereine schlossen sich den führenden Vereinen an. So ist die Geschichte der Anstalten aller Art zur Fortbildung von Mädchen und Frauen untrennbar von der verdienstlichen Thätigkeit der Frauenvereine Deutschlands. Wie bewußt und unaufhaltsam diese Bewegung im Interesse weiblicher Fortbildung auch auftritt, ist sie dennoch zu jung und noch allzusehr in lebendigem Flusse begriffen, als daß sich ein völlig abgeklärtes Bild von ihr entwerfen ließe. Ganz sporadisch tauchen gleichzeitig an vielen Orten Ideeen und Schöpfungen zu einer erweiterten weiblichen Bildung auf. Oft übereinstimmend, oft verschieden, immer unabhängig von einander werden Veranstaltungen organisiert, um den Frauen ein erhöhtes Maß von klarem Wollen, Wissen und Können zu geben, den gesteigerten Forderungen gemäß, welche eine so hoch entwickelte Kultur unabänderlich an jeden einzelnen stellt.

2. Wissenschaftliche und künstlerische Fortbildung. Selekten. Alle Veranstaltungen, die dem nachschulpflichtigen Alter zu dienen bestimmt waren — sei es, daß sie von Vereinen, Behörden oder von Privatpersonen ausgingen — mußten naturgemäß an die gegebenen Grundlagen weiblicher Vorbildung anknüpfen. Als solche sind die Volks-, Mittel- und höheren Mädchenschulen zu nennen. Es ist begreiflich, daß die ersten Spuren einer Fortbildung der weiblichen Jugend innerhalb der wohlhabenden Kreise zu finden sind, deren Töchtern

noch die Freiheit blieb, ihren Lieblingsbeschäftigungen nachzugehen. Im Anschluß an manche höhere Mädchenschulen wurden sog. „Selekten" gegründet, in welchen französische und englische Konversation, Litteratur- und Kunstgeschichte betrieben wurden. Allein die Art dieser Bildung war eine einseitige, dilettantische, fast nur für den Salon und die Gesellschaft berechnete. Eine wirkliche Geistes-, Gemüts- und Charakterbildung konnte aus solchen planlosen Beschäftigungen nicht hervorgehen. Im Falle der Verheiratung wurde diesem ästhetisierenden Müßiggange durch ernstere Lebenspflichten von selbst ein Ende gemacht. Im andern Falle, und bei den oft plötzlichen Veränderungen der ökonomischen Lage in den gebildeten Familien, standen die verwaisten unverheirateten Töchter völlig waffenlos dem Leben gegenüber. Denn die erlangte Bildung befähigte sie höchstens zur Stellung einer Gesellschafterin, einem sehr unbestimmten, zweifelhaften und wechselvollen Lebensberuf.

Lehrerinnen-Seminare. Gegenüber der Unsicherheit solcher Zustände erhielt die Fortbildung der weiblichen Jugend einen gefestigteren Charakter in den Seminaren zur Vorbereitung für das Lehrerinnen-Examen. So viel diese Ausbildung auch noch zu wünschen übrig läßt, so muß dieser Anfang einer weiblichen Fort- und Fachbildung doch als ein bedeutsamer Fortschritt bezeichnet werden. Immerhin war in der Ausbildung der Lehramts-Kandidatinnen, trotz der elementaren Methode und der Begrenzung der Unterrichtsfächer, die feste Basis gewonnen für eine spätere selbständige Vertiefung in die angebahnten Gebiete des Wissens. Auch mußte die strengere Schulung und Konzentration stählend auf den Charakter einwirken. Die Anzahl der Lehrerinnen-Seminare beträgt:

in Preußen 39 (Staatlich 9, Städtisch 30)
„ Bayern 3 (Staatlich)
„ Sachsen 2 (Staatlich)
„ Württemberg 2 (Staatlich)
„ Baden 1 (Staatlich)
„ Hessen 1 (Städtisch)
„ Sachsen-Weimar-Eisenach 1 (Städtisch)
„ Braunschweig 1 (Städtisch)
„ Anhalt 1 (Staatlich)
„ Schwarzburg-Sondershausen 1 (Städtisch)
„ Elsaß-Lothringen 2 (Städtisch)

Außerdem besteht in Verbindung mit höheren Mädchenschulen eine große Anzahl von Privat-Seminaren für Lehrerinnen.

Die Vorbereitung zur Prüfung von Handarbeits-Lehrerinnen wird meist in Privat-Kursen und Vereins-Anstalten erlangt. Die Ausbildung von Turnlehrerinnen kann unentgeltlich in dem sog. Staats-Kursus an der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Berlin erlangt werden. Auch bestehen in Deutschland viele Privat-Turn-Kurse. Die Kandidatinnen für das Turn- und für das Handarbeits-Examen sind nicht verpflichtet, einen Nachweis über eine seminaristische Vorbildung zu führen, sondern werden als „Fachlehrerinnen" geprüft.

Kindergärtnerinnen-Seminare. Der erste Impuls zu einer völlig neuen und eigenartigen weiblichen Fortbildung, deren Bedeutung weit über Deutschland hinausreicht, wurde i. J. 1849 durch Friedrich Fröbel, den Begründer der Kindergärten, gegeben. Mit dem Blick des Genies, das über dem Geschlecht steht, erkannte Fröbel, daß er trotz seiner begeisterten und hochintelligenten männlichen Mitarbeiter nicht imstande sein werde, sein tief durchdachtes Erziehungssystem lebendig auszugestalten ohne die Mithilfe von Frauen. Unter dem Schutze des Herzogs von Meiningen eröffnete Fröbel zu Marienthal bei Liebenstein eine neue Anstalt und bildete sich die erste Schar von jugendlichen Erzieherinnen heran, die er „Kindergärtnerinnen" nannte. Man darf mit Recht sagen, in idealster und zugleich in naturgemäßester Weise ist die Fortbildung der weiblichen Jugend von Fröbel gedacht und eingeführt worden. Die Kindergärtnerinnen-Schulen und -Seminare sind ihrem Grundgedanken nach Fortbildungsanstalten für das ganze weibliche Geschlecht, weil sie ihre Zöglinge für die Ausübung des höchsten weiblichen Berufes in der eigenen, wie in der fremden Familie befähigen. Dennoch hat die deutsche Frauenwelt sie meist nur als eine fach- und erwerbsmäßige aufgefaßt. Ein nur geringer Bruchteil der weiblichen Jugend besucht die Kindergartenschulen behufs eigener weiterer Ausbildung.

Die bedeutendsten Vereins-Anstalten zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen sind: das „Pestalozzi-Fröbelhaus" in Berlin, geleitet von der Vorsitzenden Frau Henriette Schrader; das „Seminar des Fröbel-Vereins" in Berlin, geleitet von dem Vorsitzenden Professor Dr. Pappenheim; das „Seminar für Kindergärtnerinnen" in Leipzig, gegründet von dem „Verein für Familien- und Volkserziehung" und geleitet von der Vorsitzenden Frau Dr. Henriette Goldschmidt; das „Fröbel-Haus" in Hamburg, das Seminar des „Kindergarten-Vereins" in Breslau u. and. Lyceen.

Einen größeren Anklang bei den Frauen der gebildeten Gesellschaftskreise fanden die Lyceen. Das erste Lyceum in Deutschland wurde unter dem Namen „Viktoria-Lyceum" und unter dem Protektorat J. M. der Kaiserin Friedrich von Miß Archer, einer hochgebildeten Engländerin, i. J. 1868 in Berlin gegründet und wird jetzt von der Direktorin, Fräulein von Cotta, und einem aus Damen und Herren bestehenden Kuratorium geleitet. Vorsitzender ist Fürst Hatzfeld, stellvertretender Vorsitzender war von der Begründung an bis zu seinem Tode der verewigte Professor Dr. von Gneist. Das Viktoria-Lyceum gliedert sich gegenwärtig in Vorlesungen für Damen, Unterrichtskurse für die weibliche Jugend und Fortbildungskurse für Lehrerinnen mit abschließender Prüfung vor einem königl. Kommissar. — Das Lyceum in Leipzig, gegründet von dem „Verein für Familien- und Volkserziehung" und geleitet von der Vorsitzenden Frau Dr. Goldschmidt und einem Vorstand von Damen und Herren, bietet in jedem Winter eine Reihe wissenschaftlicher Vorträge. Auch ist man dort bemüht, eine richtige Auffassung und Würdigung des Fröbelschen Geistes in den gebildeten Frauenkreisen zu verbreiten. — Ferner ist das von Frau Lina Schneider zu Köln gegründete Lyceum zu erwähnen, sowie das Lyceum in Görlitz, geleitet von Dr. Linn, die Winterkurse für Damen von Dr. Keferstein in Jena u. s. w.

Die erste wissenschaftliche Anstalt Deutschlands, in welcher Männer und Frauen gemeinsam an den vielseitigsten wissenschaftlichen Vortragscyklen (Gesetzeskunde, National-Ökonomie u. s. w.) teilnehmen können, ist die von dem „Wissenschaftlichen Centralverein" gegründete „Humboldt-Akademie" zu Berlin.

Gymnasial-Kurse. Der erste Versuch, junge Damen, welche eine höhere Mädchenschule erfolgreich absolviert haben, durch eine streng systematische Fortbildung in „Gymnasial-Kursen" bis zum Abiturienten-Examen vorzubereiten, um ihnen das Studium an deutschen Universitäten zu ermöglichen, wird seit Oktober 1893 in Berlin gemacht. Diese Kurse sind gegründet und werden geleitet von Fräulein Helene Lange, der ein Vorstand von Damen und Herren zur Seite steht. Vorsitzender ist der Prinz von Carolath, Ehren-Präsident Dr. Georg von Bunsen. — Nicht ganz hierher gehörig ist das zu derselben Zeit von Frau Dr. J. Kettler in Karlsruhe gegründete „Mädchen-Gymnasium", das insofern nicht der „Fortbildung" der weiblichen Jugend dient, als es schon mit dem schulpflichtigen Alter beginnt. — Ähnliche Gymnasial-Kurse wie in Berlin eröffnete der „Allgemeine deutsche Frauenverein", Vorsitzende Frau Louise Otto, im April 1894 in Leipzig. Die Leitung derselben ist Fräulein Dr. von Windscheid übertragen.

Diese allerneuesten Veranstaltungen sind das freudig begrüßte Resultat langjähriger Bemühungen in der Frauenwelt und werden voraussichtlich beweisen, daß junge Damen wohl befähigt sind, den gesetzlichen Anforderungen an die Maturitäts-Prüfung zu genügen.

Kunst-Institute. Eine höhere künstlerische Fortbildung können talentvolle junge Damen sowohl in großen staatlichen, wie in bewährten Privat-Instituten erhalten. Auch an maßgebender Stelle, als Lehrerinnen und Leiterinnen bedeutender Anstalten erfreuen sich Frauen der höchsten Anerkennung ihrer männlichen Kunstgenossen.

Unter den staatlichen Anstalten zur Fortbildung im Zeichnen und Malen sind hervorzuheben: die „Kgl. Kunstschule" und die „Unterrichts-Anstalt des Kunstgewerbe-Museums" zu Berlin, die „Kgl. Zeichen-Akademie" in Hanau, die „Kgl. Kunstgewerbe-Schule in München, die „Kgl. Akademie der bildenden Künste" in Cassel u. s. w. Unter den vielen Vereins-Anstalten sind zu nennen: die „Zeichen- und Malschule des Künstlerinnen-Vereins" in Berlin, das „Kunstgewerbliche Atelier des Badischen Frauen-Vereins" in Karlsruhe, die „Kunstgewerbeschule des Gewerbe-Vereins" in Mainz, die Unterrichts-Kurse des Künstlerinnen-Vereins in München u. s. w.

Unter den staatlichen Instituten zu einer musikalischen Ausbildung seien erwähnt: die „Akademische Hochschule für Musik" in Berlin, die „Kgl. Konservatorien" in Dresden und Leipzig, die „Kgl. Akademie der Tonkunst" in München, das „Fürstliche Konservatorium" in Sondershausen, die „Großherzogl. Sächs. Musikschule" in Weimar, die „Kgl. Musikschule" in Würzburg u. a. Rühmlich bekannt sind auch eine große Anzahl von Privat-Konservatorien.

3. Praktisch-technische Fortbildung. Handels-, Gewerbe- Industrie-, Zeichnen-, Setzerinnen-, Gärtnerinnen-, Haushaltungsschulen.

Bis zu dieser Grenze ließen sich die verschiedenen Arten von Anstalten nach ihren Zielen, ihrer Organisation und ihrer Bezeichnung klar unterscheiden. Minder bestimmt kennzeichnen sich diejenigen Anstalten, welche im Hinblick

auf das praktische Leben und je nach den lokalen Bedürfnissen geschaffen wurden. Vielgestaltig und beweglich wie das Leben selbst mußte der Charakter von Veranstaltungen sein, deren Hauptaufgabe es war, eine erwerbsmäßige, praktische Ausbildung zu geben. An den verschiedensten Punkten des Verkehrslebens wurde zugleich der Hebel angesetzt. Nicht immer unter dem Gesichtspunkt innerer Zusammengehörigkeit wurden allerlei Lehrfächer in denselben Unterrichtsanstalten aneinandergereiht, sondern unter dem Druck der Zeit: um Tausende von erwerbsunfähigen Frauen so schnell wie möglich erwerbsfähig zu machen. Die handarbeitende Frau sollte eine zeitgemäße Unterweisung in der einträglicheren Maschinen-Arbeit erhalten, sowie in die feinere Branche der Kunststickerei und in moderne Techniken eingeführt werden. Für junge Mädchen mit Anlage und Neigung zum kaufmännischen Fach wurden mit günstigem Erfolg Kurse und Schulen zur Ausbildung als Buchführerinnen und Korrespondentinnen eröffnet. In Druckereien, Gärtnereien u. s. w. bemühte man sich, Ausbildung und Erwerbsstellungen zu gewinnen. Mancher Versuch scheiterte, zum Teil auch an der Unzugänglichkeit der Behörden: wie die Ausbildung der Telegraphistinnen. Mit unerschütterlichem Mut, in emsiger, oft begeisterter Vereinsarbeit wurde in ganz Deutschland eine unübersehbare Anzahl von Handels-, Gewerbe-, Industrie-, Frauenarbeits-, Zeichen-, Setzerinnen-, Gärtnerinnen-, Haushaltungs-Schulen geschaffen, von denen letztere sich wiederum abzweigten in Koch-, Näh-, Wasch-, Plättschulen u. s. w. Ihre Mannigfaltigkeit und weite Verbreitung gestattet nur eine beschränkte Übersicht. Die bewährtesten Vereinsanstalten sind gegründet: in Berlin vom Lette-Verein, Vorsitzende Frau Anna Schepeler-Lette; in Breslau vom Frauenbildungsverein, Vorsitzende Frau Anna Simson; in Cassel vom Frauenbildungsverein, Vorsitzende Fräulein Auguste Förster; in Darmstadt vom Alice-Verein, Vorsitzende Frau von Homberg; ferner in Dresden, Frankfurt a. M., Hamburg, Karlsruhe, München, Reutlingen, Rheydt, Stuttgart, Weimar u. s. w.

4. Allgemeine Fortbildungsschule. Als ein neues Glied in der Reihe von Unterrichtsstätten für die weibliche Jugend erscheint die „allgemeine Fortbildungsschule“. Da ihr Name vielseitige Deutungen zuläßt und bequem ist, wurde er rasch beliebt und als Bezeichnung für ganz verschiedene Gattungen von Lehrstätten benutzt. Am häufigsten wird im Publikum die Fortbildungsschule mit der Fachschule verwechselt. Gemeinsam ist beiden Arten von Anstalten das Ziel: die weibliche Jugend durch eine zeitgemäße Ausbildung zur Tüchtigkeit und Selbständigkeit zu erziehen. Gemeinsam ist beiden Arten auch die Unterweisung in gewissen praktischen Fächern, wie Buchführung und gewerbliche Frauenarbeit. Verschieden ist der Aufbau der Lehrpläne schon im Grundgedanken. Die Fachschule legt den Schwerpunkt auf die Ausbildung zu einem bestimmten praktischen Beruf und gruppiert um ein Hauptfach die notwendigen Hilfsfächer. So werden zum kaufmännischen Fach außer der Buchführung z. B. Handelsgeographie, kaufmännische Korrespondenz in deutscher, englischer, französischer Sprache und andere Disziplinen gehören. Zur Kunststickerei müssen das Zeichnen, das selbständige Entwerfen von Mustern, das Übertragen derselben auf Stoff und andere Techniken hinzukommen. Die Haushaltungsschulen werden mindestens eine gewisse Kenntnis der Nährwerte der Speisen, die Bereitung der Kost für Kranke in ihren Unterrichtsplan aufnehmen, daher der Chemie und Gesundheitslehre nicht ganz entbehren können. In ähnlicher Weise ist jeder Unterrichtszweig in einer guten Fachschule geplant. Die „allgemeine Fortbildungsschule“ legt den Schwerpunkt nicht auf die Ausbildung für ein bestimmtes Fach, sondern auf die Gesamtentwickelung der geistigen, sittlichen und praktischen Anlagen der Schülerinnen. Somit sind die Fortbildungsschulen als „Lehr- und Erziehungsanstalten“ gedacht. Über der Pflege sämtlicher Unterrichtsfächer steht der Unterricht im Deutschen. Er ist in jeder besseren Fortbildungsschule obligatorisch. Zunächst damit jede Schülerin bei einer späteren Erwerbsstellung im stande sei, sich mündlich und schriftlich einfach und richtig auszudrücken, hauptsächlich aber um der sittlichen und geistigen Anregungen willen, die allein der deutsche Unterricht zu bieten vermag. Ferner sind als wichtige Bildungselemente Kurse in Gesang, Turnen, Zeichnen in den Unterrichtsplan aufgenommen. Daß die technischen und kaufmännischen Fächer, sowie der fremdsprachliche Unterricht von der einfachsten Stufe aus so weit als thunlich den Schülerinnen zugänglich gemacht werden, entspricht gleichfalls dem Charakter einer Gesamtbildung der weiblichen Jugend. Bei größerer Reife werden die einzelnen von jeder grundlegenden Stufe aus um so sicherer das für sie geeignete spezielle Fach als etwaigen

Lebensberuf wählen, und um so schneller werden sie in demselben zu ihrem Ziele gelangen.

Ein beachtenswertes Moment der Fortbildungsschulen liegt in ihrer sozialen Bedeutung. Indem sie unmittelbar an den Bildungsabschluß der weiblichen Jugend nach der Schulzeit anknüpfen, gleichviel ob dieser Abschluß durch die höhere Mädchen- oder Volksschule gegeben sei, vermitteln sie unvermerkt eine glückliche Annäherung sonst getrennter Volkskreise und tragen in wirksamster Weise dazu bei, die schroffen Gegensätze unseres gesellschaftlichen Lebens von innen heraus zu versöhnen. Allerdings hat die Fortbildungsschule die schwierige Aufgabe, ihren Lehrplan je nach der zufälligen Reife der eintretenden Schülerinnen, je nach den Lücken ihrer Vorkenntnisse in einem gewissen beweglichen Rahmen zu halten, und es werden daher an die Leitung, sowie an die pädagogische Gewandtheit der Lehrkräfte gesteigerte Forderungen gestellt. Die lebendige Entwickelung der Fortbildungsschule und die ungemein günstige Aufnahme, die ihr zu teil wurde, läßt annehmen, daß in ihr diejenige Schulform gefunden sei, welche bestimmt ist, die Gesamtbildung der weiblichen Jugend auf ein höheres Niveau zu heben und in eine gesunde Richtung zu leiten.

In die Kategorie der „allgemeinen Fortbildungsschule" gehören in Berlin 7 städtische und einige von Kuratorien gegründete Anstalten. Von diesen letzteren ist die unter dem Protektorat J. M. der Kaiserin Friedrich stehende Viktoria-Fortbildungsschule, geleitet von Frau Ulrike Henschke, deshalb besonders zu erwähnen, weil sie, neben der Lösung ihrer ethisch-sozialen Aufgaben mit manchen tief eingreifenden pädagogischen Reformen vorgegangen ist. Ferner sind zu nennen: die städtische Fortbildungsschule zu Leipzig, geleitet von Herrn Direktor Jahn, sowie die Fortbildungsschulen in Baden-Baden, Braunschweig, Dippoldswalde, Gera, München, Plauen u. s. w.

5. Vorschläge. In vollstem Maße ist es anzuerkennen, was im Laufe des letzten Vierteljahrhunderts von opferfreudigen Frauen im Interesse des weiblichen Geschlechts geleistet worden ist. Wenn in dem ersten Sturm und Drang der humanen Bestrebungen die neugeschaffenen Institute in pädagogischer Beziehung nicht überall auf der wünschenswerten Höhe standen, so lag dies zum großen Teil an der Unzulänglichkeit der finanziellen Hilfsmittel und an der geringen Unterstützung seitens der staatlichen und städtischen Behörden. Aber auch die von den Behörden gegründeten und geleiteten öffentlichen Anstalten entsprechen nicht mehr den Anforderungen der Jetztzeit. Während die Vereins-Institute dem unmittelbaren Bedürfnis des Lebens angepaßt sind und in bunter Mannigfaltigkeit, fast bis zur Zersplitterung emporschießen, blieben die althergebrachten Normen der Schulverwaltung in einer gewissen Stabilität zurück.

Im Hinblick auf eine lebensfrischere Entwickelung des bestehenden Schulwesens und auf eine innere Festigung der neubegründeten Vereinsinstitute sind folgende Vorschläge entworfen, denen die nach beiden Richtungen gemachten Erfahrungen zu Grunde liegen:

a) Es ist im Interesse des Fortbildungsschulwesens dringend zu wünschen, daß der Unterricht in den oberen Klassen der Volks- sowie der höheren Mädchenschule in weiterem Umfange weiblichen Lehrkräften übertragen werde, damit sich der weiblich-erziehliche Einfluß auf die jungen Schülerinnen schon während der letzten Schuljahre mehr und mehr geltend mache. Auch würden die Lehrerinnen selbst, gewöhnt an den Umgang mit vorgeschritteneren Schülerinnen, eine größere Gewandtheit für den Unterricht der nachschulpflichtigen Jugend gewinnen. Die vorwiegende Beschäftigung in den unteren Klassen macht oft sogar gut veranlagte Lehrerinnen unfähig, auch nur den rechten Ton vor einer Klasse erwachsener Schülerinnen zu treffen. Es entsteht ein bedenkliches Schwanken zwischen geschraubter Höhe und kindisch-elementarer Haltung des Lehrtons.

b) In den Unterrichtsplan der Selekten wären neben den bisherigen Fächern — Kunstgeschichte, Litteratur, moderne Sprachen u. s. w. — als neue Bildungselemente einzufügen: Gesundheitslehre und Fröbelsche Erziehungslehre. Es handelt sich dabei nicht um eine Vermehrung von Lehrgegenständen, vielmehr um die bestimmte Tendenz, denjenigen jungen Damen, die voraussichtlich keine Fach- und Erwerbsstellung suchen wollen, praktische Vorkenntnisse für das häusliche Leben und eine vertiefte Gemüts- und Charakterbildung zu geben. Durch die Vertrautheit mit den Fröbelschen Ideen wird der weibliche Sinn den schönsten Seiten des Familienlebens zugewendet.

c) Im Anschluß an die Lehrerinnen-Seminare wäre es zeitgemäß „wissenschaftliche

Fortbildungs-Kurse" für solche Lehrerinnen einzurichten, welche zum Zweck einer Lehrthätigkeit an Oberklassen nicht nur die bisherige Berechtigung, sondern die thatsächliche Befähigung erlangen wollen. Zwar sind in Göttingen und im Viktoria-Lyceum zu Berlin derartige Kurse organisiert, und in der letzteren Anstalt ist in Übereinstimmung mit der Verfügung des Unterrichtsministers v. 31. Mai 1894 die erste „Oberlehrerinnen-Prüfung" von mehreren Damen abgelegt worden. Für die große Gesamtzahl der Lehrerinnen in Deutschland wäre indessen die Gelegenheit zu einer höheren wissenschaftlichen Fortbildung auch an anderen Orten erwünscht, allerdings nicht als Experiment von Privatpersonen, vielmehr als Ausbau der staatlichen und städtischen Lehrerinnen-Seminare selbst. (S. d. Art. „Fortbildungskurse an der Universität). Den zahlreichen, wohlwollenden Gegnern der Examennot in Deutschland wird vielleicht der Vorschlag angemessen erscheinen, mit diesen neuen Oberlehrerinnen-Kursen auch die neue Praxis einzuführen, daß die betreffenden Damen nach absolvierter Vorbereitung auf Grund einer entsprechenden wissenschaftlichen Arbeit und eines Gutachtens ihrer Lehrer das Prädikat „Oberlehrerin" erhalten, ohne der Erregung eines mündlichen Examens ausgesetzt zu sein. — Ferner wären in den Unterrichtsplan aller Seminare Gesundheitslehre und Fröbelsche Pädagogik aufzunehmen, zwei fast unentbehrliche Disziplinen für jede weibliche Lehrkraft.

d) Zur Hebung der Handels-, Gewerbe- und allgemeinen Fortbildungsschulen ist eine spezielle Ausbildung geeigneter Lehrerinnen notwendig. Seminare oder Fortbildungskurse für diesen Zweck ließen sich am besten an die betreffenden größeren Anstalten anschließen, damit zugleich der Einblick in den praktischen Betrieb derartiger Schulen ermöglicht würde. Zur Vorbedingung jeder fachlichen Lehrerinnenbildung müßte aber die erste wissenschaftliche Prüfung gemacht werden. Denn nur die Verbindung pädagogischer Durchbildung mit der Beherrschung des bestimmten Lehrfachs — sei es ein gewerbliches oder kommerzielles — giebt die Bürgschaft für einen methodisch geordneten, erfolgreichen Unterricht. Lehrerinnen mit besonderer manueller Geschicklichkeit oder von entschiedener Begabung für das Handelsfach würden in einer Lehrthätigkeit an Handels-, Gewerbe- und Fortbildungsschulen einen lohnenden und befriedigenden Wirkungskreis finden.

e) Für die gesicherte Entwickelung der Gymnasial-Kurse wäre die staatliche Zulassung zur Maturitäts-Prüfung und zum Studium an allen deutschen Universitäten als eigentliche Lebensbedingung energisch zu erstreben. Thatsächlich haben die deutschen Frauen bereits bewiesen, daß sie zur Ausbildung für den ärztlichen und den Lehr-Beruf, sowie zu deren Ausübung wohl qualifiziert sind. Es handelt sich daher nur um die Beseitigung nicht mehr zeitgemäßer gesetzlicher Formen, welche die deutschen Frauen zwingen, an Universitäten des Auslandes zu studieren, während längst einzelnen Ausländerinnen die Begünstigung zu teil wurde, unsere deutschen Universitäten zu besuchen.

f) Es ist anzuraten, daß die Dauer der Lehrzeit für jede Art weiblicher Fortbildung in Zukunft genauer erwogen und nach Möglichkeit verlängert werde. Die nachteiligen Folgen der bisher verkürzten Vorbereitung haben sich in vielen Berufsstellungen geltend gemacht.

Das ganze Gebiet der „Fortbildung für Frauen und Mädchen in Deutschland" bedarf einer eingehenderen Beachtung, Regelung und Gliederung. Es genügt nicht, daß Frauen unter unsäglichen Anstrengungen bahnbrechend vorangegangen sind. Ist die Notwendigkeit einer erhöhten weiblichen Bildung — aus idealen wie aus wirtschaftlichen Gründen — wirklich anerkannt, so muß die Fürsorge für dieselbe dem Staat und der Gemeinde zufallen. Die Privat-Wohlthätigkeit erfaßt mit Recht stets neue Aufgaben, kann jedoch keine Garantie für das Errungene bieten. Der Privat-Industrie aber unsere jungen Pflanzstätten preiszugeben, wäre eine Schädigung aller höheren Stufen des weiblichen Unterrichtswesens und keine geringe Gefahr für unsere sozial-wirtschaftlichen Zustände. Die Fortbildung der Frauen und Mädchen interessiert als ein Teil der sozialen Frage die ganze bürgerliche Gesellschaft. Sie ist bereits eine Lebensfrage für Millionen von deutschen Frauen, die auf sich selbst gestellt sind. Es gilt nur, der Frau den Boden zu gewähren, auf welchem sie als berechtigtes Glied dieser bürgerlichen Gesellschaft durch eigene Arbeit eine gesicherte, geachtete und das Gesamtwohl fördernde Thätigkeit ausüben kann.

Litteratur: Dr. Fr. von Holtzendorff, Die Verbesserungen in der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Stellung der Frauen. Berlin, 1867. Lüderitzsche Verlagsbuchhandlung. — Otto August (Auguste von Littrow), Die soziale Bewegung auf dem Ge-

biete der Frauen. Hamburg, Hoffmann und Campe, 1868. — Lorenz von Stein, Die Frau auf dem Gebiete der Volkswirtschaft. Stuttgart, 1876. — W. Roscher, Grundlagen der Nationalökonomie. Stuttgart, 1888. — W. H. Riehl, Die deutsche Arbeit. Stuttgart. Cotta, 1884. — Julius Lessing, Das Kunstgewerbe als Beruf. Berlin, 1891. — Dr. L. Wiese, Zur Geschichte und Bildung der Frauen. Berlin, Wiegand und Grieben. — Mathilde Weber, Ärztinnen für Frauenkrankheiten, eine ethische und sanitäre Notwendigkeit. 4. Aufl. Tübingen. H. Fues 1889. — Dr. Karl Schneider (Wirkl. Geh. Oberregier.-Rat), Bildungsziele und Bildungswege für unsere Töchter. Berlin, Wiegand und Grieben. — Helene Lange, Frauenbildung. Berlin, R. Appelius 1889. — Cauer, Die höhere Mädchenschule und die Lehrerinnenfrage. Berlin, Springer 1878. — Ulrike Henschke, Zur Unterrichtsfrage in Preußen. Berlin 1870. Lüderitzsche Verlagsbuchhandlung. — Friedrich Fröbel, Menschenerziehung (vergriffen). — Dr. Wichard Lange, Aus Fröbels Leben und erstem Streben. Autobiographie und kleinere Schriften. Berlin, A. Enslin 1862. — A. B. Hanschmann, Friedrich Fröbel. Die Entwickelung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Eisenach, Bacmeister. — Henriette Goldschmidt, Ideen über weibliche Erziehung im Zusammenhang mit dem System Friedrich Fröbels. Leipzig, R. Reißner 1882. — Prof. Dr. E. Pappenheim, Friedrich Fröbel. Aufsätze aus den Jahren 1861/1893. Berlin, Appelius. — Oskar Pache, Die Fortbildungsschule. Leipzig, Eduard Peter. 1881—1892. — Ulrike Henschke, Denkschrift über das weibliche Fortbildungsschulwesen in Deutschland. Berlin, A. W. Hayns Erben 1893. — Grundsätze für die Verwaltung des Fortbildungsschulwesens der Stadt Berlin. (Amtlich.) Übersicht über das Fortbildungsschulwesen der Stadt Berlin. (Amtlich.) Von 1883/1895. — Dr. Otto Kamp, Fortbildungsschulen für Mädchen. Berlin, Siemenroth und Werner, 1888. — A. Patuschka, Die Praxis der Fortbildungsschule. Wittenberg, R. Herrosé, 1889. — Dr. Max Weigert, Die Volksschule und der gewerbliche Unterricht in Frankreich. Zweite Ausgabe. Berlin, Leonhard Simion, 1890. — Alix v. Cotta, Denkschrift über das Viktoria-Lyceum. Berlin 1893. (Vereinsschrift.) — Helene Lange, Rede zur Eröffnung der Realkurse für Frauen. Berlin, R. Appelius, 1889. — Jenny Hirsch, Frauenanwalt. Berlin 1870/1881. — Jenny Hirsch, Festschrift zur 25jährigen Jubiläumsfeier des Lette-Vereins. — Louise Otto-Peters, Das erste Vierteljahrhundert des Allgemeinen deutschen Frauenvereins. Leipzig, M. Schäfer, 1890. — Lina Morgenstern, Frauenarbeit in Deutschland. Berlin. Verlag der deutschen „Hausfrauenzeitung", — Paul Dobert, Frauenerwerb. Leipzig. A. Fischer. Verfügung des preußischen Unterrichtsministers vom 31. Mai 1895.

Berlin. Frau Ulrike Henschke.

Fortbildungskurse an der Universität University Extension

1. Geschichtlicher Rückblick. 2. Stand der Bewegung in Deutschland.

1. Geschichtlicher Rückblick. Der Gedanke, eine nähere Berührung der gelehrten Welt mit weiteren Volksschichten, Frauen und Männern, anzubahnen und die Verbreitung wissenschaftlicher Bildung in gründlicher und zweckentsprechender Weise zu verfolgen, gewann zuerst in England Boden, wo man auf die eine Seite der sozialen Frage, Erhöhung und Vertiefung der Arbeiterbildung, schon lange aufmerksam geworden war.*)

Hier entstand im Jahre 1820 eine Bewegung, welche auf die Verbesserung des Erziehungswesens hinarbeitete. Sie erstrebte 1. Veränderungen in der Einrichtung der höheren Schulen (z. B. Dr. Arnold in Rugby); 2. eine jährliche Staatsunterstützung für die Förderung der Erziehung in den Volksschulen (zum erstenmal 1834; ein Komitee des Geheimen Rats für das Erziehungswesen wurde eingesetzt im Jahre 1839); und 3. die freiwillige Volksbildungsarbeit, besonders in London und in Nord-England, (so entstanden z. B. Mechanics Institutes-Gesellschaften für Arbeiter, mit Vorlesungen, Klassenarbeit u. s. w.)

Im Jahre 1851 werden dann auf dem Bericht einer königlichen Kommission hin die konfessionellen Hindernisse von den Universitäten weggeräumt. (In der vorhergehenden Zeit war es nur dem möglich einen akademischen Grad in Oxford oder Cambridge zu erlangen, der sich zu den Glaubenssätzen der Staatskirche bekannte.) Nach und nach erkannten die Universitäten das Wesen der Bewegung und wurden sich der großen Pflicht bewußt, ihre Kräfte auch dem Wohle des Volkes zu widmen.

Der erste Schritt in die Öffentlichkeit wurde im Jahre 1857 gethan, als Oxford — und später Cambridge — ein System freiwilliger örtlicher Prüfungen (Lokal-Examination) für die Schüler in den höheren Schulen einrichtete. Jetzt zum erstenmal, wenigstens in der neueren Zeit, erkannten es die Universitäten als ihre Pflicht an, einen wesentlichen Teil der nationalen Erziehung zu übernehmen. Neun Jahre später (1866) wurde ein Verein für die Erziehung und Bildung der Frauen in Nord-England gegründet. (North of England Journal for the Education of Women). Von diesem Verein wurde M. James Stuart, Privat-Dozent am Trinity College, Cambridge, im Jahre 1867 eingeladen, Vorlesungen zu halten.

*) F. D. Maurice, Ch. Kingsley riefen die christlich-soziale Bewegung schon vor der Mitte des Jahrhunderts ins Leben.

So fing im Jahre 1867 James Stuart an, Vorlesungen für Arbeiter im nördlichen England zu halten. Dieses Unternehmen war so erfolgreich und die Bewegung verbreitete sich so reißend, daß die Universität Cambridge im Jahre 1873 sich veranlaßt sah, dieses System unter der Leitung von Stuart zu adoptieren. Seitdem ist die Bewegung unter dem Namen der University Extension immer mehr gewachsen und hat sich über alle englisch sprechenden Gegenden ausgedehnt. Sie ist auch nicht auf die Arbeiterkreise beschränkt geblieben, nicht auf die Klasse der Handeltreibenden, sondern hat die größte Unterstützung unter den gebildeten Klassen gefunden, deren Berufsarbeit keine Zeit und keine Muße gewährt, um den Ergebnissen der neueren Forschungen folgen zu können. Die University Extension will deshalb den Geist der Universität und die Pflege unabhängiger Studien unter denen fördern, die mit der Beendigung des Schulkurses sonst aufhören würden, ernstere Studien zu betreiben. Ihr Motto lautet: „Der Mensch braucht Wissen nicht als ein Mittel zum Lebensunterhalt, sondern als eine Lebensbedingung."

Enthusiasten haben anfangs versucht, alle Kenntnisse zu popularisieren, die als Früchte höherer Bildung jeden Ungebildeten anziehen; weil aber dieser Versuch ohne Rücksicht auf eine gute Grundlage gemacht wurde, so war dies ein großer Fehler. Deshalb wurde die Bewegung in England direkt unter die Kontrolle der Universitäten gestellt, in Amerika ebenfalls, oder doch unter staatliche Aufsicht. Es ist allgemein anerkannt, daß die größte Gefahr dieser Bewegung Oberflächlichkeit ist. Um dieser Gefahr entgegen zu treten, müssen die Lehrer solcher Kurse nicht nur Gelehrte und Spezialkenner sein, sondern so lange sie unerfahren im Lehren sind, müssen sie einen Vorbereitungskurs durchlaufen, der sie für die besondere Aufgabe einschult. In England hat man die Erfahrung gemacht, daß junge Privatdozenten die besten Erfolge in der University Extension erzielten. In Amerika, wo sich weniger geeignete junge Männer von höherer Bildung finden, die Zeit hierfür haben, hat man es für nötig erachtet, in Verbindung mit der Universität von Pennsilvanien besondere Vorbereitungsanstalten (Seminare) für University-Extensions-Lehrer zu gründen. In diese treten junge Leute ein, die an der Universität einen Grad erworben haben, um unter der Leitung tüchtiger Erzieher einen pädagogischen Kursus durchzumachen. Der Erziehungs-Kommissioner der Vereinigten Staaten hat keinen Augenblick gezögert, seinen Einfluß und seine persönliche Hilfe dieser Bewegung zu leihen.

Zu Oxford wurde im Jahre 1878 ein Komitee für University Extension von der Universität eingerichtet. Aber die Unternehmung hatte nur geringen Erfolg. Im Jahre 1885 erneuerte die Universität ihre Bemühungen. Von da ab machte Oxford in dieser Arbeit bedeutsame Fortschritte. Es wetteifert nunmehr mit Cambridge, um die University Extension in England immer wirksamer zu gestalten. Im Jahre 1893 hat sich das frühere Komitee zu einer besonderen Behörde erweitert mit einem Vize-Kanzler und Bevollmächtigten, deren Pflicht es ist, die Dozenten zu bestimmen, ihre Vorlesungen zu überwachen und Zeugnisse für die Hörer nach abgelegter Prüfung auszustellen. Cambridge aber hat bereits einen weiteren Schritt gethan in der Anerkennung der Thätigkeit der University Extension und ihrer Zeugnisse, die denen der Universitäten gleichgestellt sind. So sucht England Bestrebungen Einhalt zu thun, die nicht gut organisiert sind, und nur solche zu unterstützen, die Erfolg versprechen.

In Amerika aber sind fast in jedem Staat Mittelpunkte der Bewegung eingerichtet worden. Der erste Schritt wurde 1887 unternommen, doch wurde vor 1890 kein besonderer Fortschritt gemacht. Dieser wurde herbeigeführt durch die Organisation des Hauptcentrums in Philadelphia, wo einige Bürger durch freiwillige Beiträge sich der Sache annahmen. Die Geschäfte liegen in der Hand eines Komitees. Ein Mitglied desselben widmet die ganze Zeit dieser Aufgabe. Er ist Herausgeber einer Zeitschrift „University Extension" jetzt „The Citizen," die eine große Verbreitung unter den Freunden der Bewegung gefunden hat. In vielen Staaten wird die Bewegung von der Landesschulbehörde aus geleitet unter Zuziehung der Universitäts-Professoren. Die neue, 1892 eröffnete Universität von Chicago ist vortrefflich ausgestattet für die University Extension. Die Mitglieder derselben haben den gleichen Rang wie die Professoren an der Universität. An der Spitze steht Prof. R. G. Moulton, der seinen Ruf seinen Erfolgen in England verdankt. Im Jahr 1891 schlug ein Komitee, das die höheren Schulen und Universitäten von Newyork umfaßt, vor, daß die obere Schulbehörde die Vorbereitung von Lehrern für die University Extension regeln sollte. Die Behörde gab 40000 M zu dem

Unternehmen, das nunmehr unter einem besonderen Inspektor organisiert ist.

Das Leben der Bewegung besteht darin, daß beinahe in jeder Stadt von wenigen tausend Einwohnern eine hinreichende Zahl von intelligenten Bürgern sich findet, die zusammentreten und beschließen, einen oder mehrere Kurse einzurichten, die einem öffentlichen Interesse dienen. So bilden sich örtliche Mittelpunkte. Darnach wendet man sich an die nächste Universität um Rat in der Einrichtung der Kurse, der Auswahl der Lehrer u. s. w. Gegen eine bestimmte Bezahlung, welche die Orts-Komitees gewöhnlich aus der Einnahme vom Verkauf der Mitgliedskarten leisten, wird der Vortragende von den vorgesetzten höheren Stellen ausgesendet. Der volle Kursus besteht aus zehn Stunden; so lange die Bewegung und die Mittel geringer sind, werden sog. Vorbereitungskurse (Pioneer Courses) mit 6 oder 8 Stunden eingerichtet. Gewöhnlich wird eine Vorlesung in einer Woche gegeben. Ist der Vortragende ein Universitäts-Professor, so wird er kaum mehr als einen Kursus gleichzeitig halten können. Hat er aber keine anderen Pflichten zu erfüllen, so kann er fünf oder sechs Kurse in verschiedenen Städten abhalten, in jeder Stadt je einen Tag in der Woche zubringend.

Auch darf die Sache nicht bloß im Vortrag bestehen. Wären es bloß Vorlesungen, so wäre es kein Unterricht, wie der Begriff in Amerika und England verstanden wird. Ein Grundriß der betr. Vorlesungen (Syllabus) ist in den Händen der Zuhörer und dient als Führer, indem er auch Verweisungen auf die besten Autoritäten und Hilfsmittel des Faches enthält. Es kommt hinzu, daß in England und in einigen Staaten von Nordamerika die lokalen Mittelpunkte Büchereien eingerichtet haben, die zur Benutzung der Hörer stehen. In Newyork sind diese Büchereien in Listen gebracht, in jeder Liste 50 Bücher, die die hauptsächlichsten Werke enthalten, die in den Vorlesungen genannt werden. Solch eine Bücherei pflegt während des Kursus aufgestellt zu sein. Jedes Mitglied erhält ein Buch auf einmal, das er zwei Wochen behalten darf. Für die Naturwissenschaften wird ein Anschauungsapparat zu denselben Zwecken aufgestellt. Die Vorlesung zielt vor allem dahin, Interesse zu wecken und die besten Richtlinien für das Weiterstudium zu entwickeln. Unmittelbar vor der nächsten Vorlesung oder gleich nach der Vorlesung pflegen die Hörer sich zu versammeln, um in Frage und Antwort sich zu belehren und die gewonnenen Kenntnisse zu befestigen. Es ist auch nicht ungewöhnlich, daß die Mitglieder des Kursus wöchentlich wieder zweimal zusammenkommen in der Abwesenheit des Lehrers, um ihre Gedanken auszutauschen. Gelegentlich werden auch Aufsätze geschrieben über Themata, die beim Vortrag oder beim Lesen sich ergaben. Diese werden vom Vortragenden korrigiert, dessen Ziel darauf gerichtet ist, alle Mittel in Bewegung zu setzen, die einen bleibenden Erfolg verbürgen. Am Ende des Kursus kann eine Prüfung stattfinden, um die Ergebnisse festzusetzen.

Die Liste der Gegenstände, die bei der University Extension vorgetragen zu werden pflegen, ist sehr ausgedehnt: Geschichte und Litteratur, alte und neue; Naturwissenschaften; Nationalökonomie; Philosophie und Religion — alles ist willkommen. Aber nicht alle Mittelpunkte wünschen dieselben Kurse. Es ist thöricht, Vorlesungen aus dem Gebiet der Philosophie ländlichen Bezirken anzubieten; umgekehrt ist es vergeblich, Agrikultur-Chemie städtischen Kursen vorzulegen. Jedes Centrum beratschlagt nach seinem eigenen Geschmack über seine besonderen Bedürfnisse und seine speziellen Wünsche.

Beide, England und Amerika, geben vor allem auch den Lehrern und Lehrerinnen an Volks- und anderen Schulen besondere Gelegenheit, den „Sommerkursen" im Juli und August an den Universitäten beizuwohnen. Alle Hilfsquellen der Universität, Bücherei, Laboratorium und Sammlungen, stehen zur Verfügung der Hörer auf ein oder zwei Monate. Und diese Arbeit ist nicht oberflächlich. Die meisten Mitglieder sind Lehrer, welche die Gelegenheit ergreifen, um ihre Spezialkenntnisse zu erweitern und zu vertiefen; oder es sind Leute, die sich bei früheren Arbeiten an ihren lokalen Mittelpunkten ausgezeichnet haben und nun wünschen, ihre Studien in besserer Weise weiter zu führen, als es in ihrer Heimat möglich war.

Fragen wir nun danach, wie sich in England und Amerika eine solche Bewegung entwickeln konnte, während wir in Deutschland nur sehr schwache Anläufe zu ähnlichen Unternehmungen verzeichnen können.*) Was vor allem die Ver-

*) Von den hunderttausend Einzelvorträgen, die jahraus jahrein in unseren Städten, klein und groß, abgemacht werden, reden wir nicht. Sie sind häufig eine Zeit verschwendung und Quellen der Halbbildung. Man hört sie an, wenn man nichts besseres gerade vorhat, erhält einen allgemeinen Eindruck von

einigten Staaten betrifft, so ist zuerst zu sagen, daß unter den gebildeten Mittelklassen — in denen die Bewegung hauptsächlich wurzelt — eine fast abergläubige Ehrfurcht vor der Wissenschaft verbreitet ist auf Grund des Satzes: Wissen ist Macht. Bei den Mittelklassen aber liegt die Herrschaft; sie sind sich dessen bewußt und ihres großen Einflusses auf den Staat. Einige sind feinfühlig genug zu erkennen, daß ihre Tages- und Wochenpresse weder allweise noch allgerecht ist, wenn sie auch in Amerika allmächtig ist. Die Hauptquelle der University-Extension-Bewegung scheint nun in dem Verlangen zu liegen, aus erster Hand und auf eine wissenschaftliche Weise beurteilen zu lernen, was die Tages-, Wochen- und Monatpresse oft in einem einseitigen, zuweilen in einem recht verderblichen Licht giebt. Hierin mag der hauptsächlichste Unterschied zwischen den eigentümlichen Bedingungen in Deutschland und in England oder Amerika liegen. Die amerikanischen Mittelklassen, in denen die Kraft des Staates liegt, lesen weit mehr und mit mehr Intelligenz, als die betreffenden Berufsklassen in Deutschland. Man wird in Amerika selten einen Farmer oder Kaufmann auf dem Land finden, der nicht seine Familie täglich mit Litteratur versorgt, sei es mit einem Religionsschriftchen, einer illustrierten Zeitung, einer Kinderschrift oder einem oder zwei guten Monatsheften. Die University Extension kann nun noch mehr Lektüre geben, als die Familie gewöhnlich bietet. Neben diesem Hauptgrund lassen sich noch einige Nebengründe anführen. So das Verlangen, tiefer in den Beruf einzudringen. Es treibt dazu an, die theoretischen Grundlagen genauer kennen zu lernen. Auch viele Frauen unterstützen die University-Extension-Bewegung, weil sie der Meinung sind, daß daraus ihrer Familie mancherlei Vorteile erwachsen; namentlich wünschen die Mütter über Erziehungsgrundsätze belehrt zu werden, damit sie ihre Kinder besser erziehen können, als sie selbst erzogen worden sind; oder sie wollen hinter ihren Kindern nicht zurückbleiben, die in den Schulen gute Fortschritte machen. Endlich treibt manche Städte der Blick auf Nachbargemeinden, die sich der University Extension angeschlossen haben, an, die gleiche Einrichtung zu treffen und sich nicht von anderen überflügeln zu lassen.

Auch an den schwedischen Universitäten Lund und Upsala ist nach dem Vorgang Englands die University-Extension-Bewegung namentlich unter der Führung von Prof. H. Hjärne in Upsala in erfreulichem Aufschwung begriffen, während in Dänemark die sog. Volkshochschulen seit 50 Jahren in Segen wirken. (S. „Gegenwart" 1895, Nr. 13.) Auch in Belgien ist eine starke Bewegung zu Gunsten der University Extension zu bemerken.

2. Stand der Bewegung in Deutschland. Allmählich scheint sich auch bei uns die Überzeugung Bahn zu brechen, daß es von größtem Segen sein würde, wenn seitens der Universitäten in die Volksbildung wirksam eingegriffen würde, ähnlich wie es in England und den Vereinigten Staaten geschieht. Eine Fülle von Belehrung könnte von diesen Mittelpunkten der Gelehrsamkeit ausgehen und in viel höherem Grade die Bildung des Volkes beherrschen und durchdringen, als dies bis jetzt der Fall ist. Immer mehr muß der Gedanke lebendig werden, daß das Wissen, das nicht seinen Weg in das Leben findet, ein totes genannt werden muß. Freilich wird mit zwei Vorurteilen gebrochen werden müssen, 1. mit der Auffassung, daß die Universitäten nur Stätten gelehrter Forschung seien, nicht aber zugleich die Verbreitung gediegener Kenntnisse im Volk zu übernehmen hätten, um das geistige Leben des Volkes zu beeinflussen und ihm bestimmte Richtungen zu geben, 2. wird mit dem Grundsatz gebrochen werden müssen, daß die Mehrheit der Menschen ein gewisses Maß der Bildung nicht überschreiten dürfe, ohne selbst tief unglücklich zu werden und den wirtschaftlichen Bestand der Gesellschaft, den Fortschritt der Kultur zu gefährden. An Stelle dieser Vorurteile trete 1. der Gedanke, daß unsere Universitäten neben der gelehrten Forschung die Aufgabe der Volksbildung und Volkserziehung nicht länger von sich abweisen können, wollen sie nicht ihren Einfluß ganz verlieren, und 2. daß eine tüchtige Bildung eine sichere Grundlage für strenge Pflichterfüllung bildet. Eine tüchtige Bildung — keine Halbbildung. Daß in der Gesellschaft immer starke Gegensätze hinsichtlich des Bildungsgrades herrschen werden, ist zweifellos, so lange die Verschiedenheit der

---

dem und jenem, aber dieser Eindruck verflüchtigt sich sehr schnell wieder. Wenn wirklich etwas gelernt werden soll, so heißt es Beschränkung, Vertiefung und Zusammenhang anstreben. Wenn aber jemand in der einen Woche von Bimetallismus einmal etwas vorgetragen bekommt, in der nächsten von Ostafrika, dann wieder von Elektrizität, von Friedrich d. Gr. und der Religion der Chinesen, der wird am Schluß sich wohl sagen können, vieles gehört, aber wenig gelernt zu haben.

Köpfe und die Verschiedenheit der Temperamente sich geltend machen wird. Aber den besseren Köpfen und den strebenden Menschen, Männern und Frauen, jede Berechtigung auf Weiterbildung und auf die höheren Güter der menschlichen Gesellschaft abschneiden wollen unter dem Hinweis darauf, daß die höhere Bildung allein das Privilegium der bemittelten oberen Gesellschaftsschichten sei, daß für die unteren und mittleren Stände diese einfach Gift bedeute, daß man deshalb allen Bestrebungen entgegentreten müsse, die dahin zielen, die Bildung des Volkes in den breiteren Schichten zu heben, ist einfach unmenschlich. In den unteren und mittleren Schichten ist genug Bildungsdrang vorhanden, aber er wird nur zu oft von oben unterdrückt. Und die falsche Vornehmheit unserer Universitäten leistet darin eifrige Dienste.

Eine kleine Besserung ist allerdings insofern zu verzeichnen, als einige Universitäten sich jetzt bereit finden, in die Bewegung der Volksbildung wirksamer einzugreifen, als es bis dahin geschehen ist. War schon in den sog. Ärztekursen an verschiedenen deutschen Universitäten für die Fortbildung der Mediziner eine gute Einrichtung geschaffen, so richtete man in Jena zu erst im Jahre 1889 einen Fortbildungskursus für Lehrer höherer Unterrichtsanstalten ein, der sich im Laufe der Jahre erweitert und psychologische, hygienische pädagogische Vorlesungen, Sprach-, Litteratur- und Geschichtskurse aufgenommen hat, und zwar für Lehrer und Lehrerinnen aller Schulgattungen, für Damen und Herren, für In- und Ausländer. Die Vorlesungen und Übungen finden im August statt und zwar in drei Gruppen geordnet: 1. Naturwissenschaften (Astronomie, Botanik, Physik, Zoologie). 2. Hygiene, Psychologie und Pädagogik. 3. Sprachkunde, Litteratur und Geschichte. Auf Grund dieser Anfänge hofft man diese Einrichtung, die im August 1895 von 86 Teilnehmern benutzt wurde, immer weiter auszubauen.

In ähnlicher Weise wurden nach dem Vorgang Jenas Fortbildungskurse in den Naturwissenschaften eingerichtet in Berlin und Göttingen, für französische Sprache und Kultur in Greifswald, nationalökonomische Kurse in Berlin und Halle a. S., archäologische in München und Bonn, Fortbildungskurse für Damen in Göttingen u. s. w.

Das sind verheißungsvolle Anfänge, die einer weiteren Pflege und Ausbildung fähig sind, sei es in engerer, sei es in loserer Verbindung mit den Universitäten. Legen letztere Wert darauf, einen bestimmenden Einfluß auf das geistige Leben der Nation auszuüben, so mögen sie dem Beispiel der englischen und amerikanischen Universitäten folgen, die jährlich hunderte von Erwachsenen in ihren Räumen während eines Monats versammeln und so anregend und aufklärend im besten Sinne wirken. Und sicher würden sich auch genug Hörer und Hörerinnen bei uns finden. Man darf nur nicht engherzig sein und künstliche Schranken bei der Zulassung ziehen wollen; vielmehr muß man die Thüren weit aufmachen und alle einladen, die das Bedürfnis in sich fühlen, innerlich zu wachsen und voranzuschreiten in Gesinnung und Wissen.

Litteratur: H. J. Mackinder and M. E. Sadler, University Extension, Past, Present, and Future. London 1891. — The Oxford University Extension Gazette. Oxford. Jetzt heißt die Zeitung der ganzen Bewegung University Extension Journal, London. — University Extension Bulletins, Albany. — University Extension, Philadelphia. — The University Extension Bulletin, Philadelphia. — The University Extension World, Chikago. — Roberts, Eigtheen years of University Extension. Cambridge 1894. — University Extension Congress. Report of Proceedings, London 1894. — Proceedings of first national council on University Extension. Philadelphia 1892. — Healey, The educational systems of Sweden, Norway and Danemark, London 1892. — Sadler, The facts about University Extension, Nineteenth Century. Sept. 94. — Russell-Beyer, Die Volkshochschulen in England und Amerika. Leipzig, Voigtländer 1895. — Harald Hjärne, Upsala, Universitetens Folkbildningsarbete i England. Stockholm 1894. — Harald Hjärne, Universitetet såsom samfunds makt. Tal vid sommarkursernas afslutning i Upsala universitets aula den 26. Augusti 1893. — J. A. Lundell, De akademiska sommarkurserner i Upsala 1893. — Dr. Lagerstedt, Sommarstudier i Jena. Verdandin, Stockholm 1894. — The School Journal, New York and Chikago 1894, 191: A Sommer School at Jena, by L. Seeley. — Dr. Schwalbe, Über naturwissenschaftliche Ferienkurse. Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens. XXII, 393—622. — Pädagog. Archiv, 1891 S. 252—261. — Dr. Kardos, Szüncti Corsus Jenában, in Országos középiskolai tanáregyesületé Közlöny. Nr. 2, 1895, Budapest. — G. Hamdorff, Die Hochschulen und die Volksbildung in England. Comenius-Blätter. III, 1895. Münster i. W. — L. Oberheim, Der Greifswalder Ferienkursus. Zeitschr. f. weibl. Bildung 1895, 21.

Jena W. Rein.

Fortbildungsschule

1. Begriff. 2. Notwendigkeit. 3. Geschichte. 4. Obligatorischer Besuch. 5. Inhalt des Unterrichts. 6. Unterrichtszeit. 7. Erziehlicher Einfluß. 8. Lehrer. 9. Arten. 10. Verbände. 11. Verhältnisse in den einzelnen deutschen Staaten.

1. Begriff. Wir verstehen unter „Fortbildungsschulen" alle schulgemäßen Einrichtungen,

welche denjenigen Knaben und Mädchen, die nur in der Volksschule Erziehung und Unterricht erhalten haben, nach der Entlassung aus dieser Anstalt systematisch eine weitere Ausbildung des Geistes vermitteln sollen. Die in Frage kommenden jungen Leute beginnen sofort nach ihrem Austritte aus der Volksschule als Lehrlinge oder Arbeiter im Kleingewerbe, der Industrie, dem Handel oder der Landwirtschaft, als Dienstmädchen oder Gehilfinnen im Hause, wie auch als Fabrikarbeiterinnen eine praktische Thätigkeit, der sie den größten Teil ihrer Zeit widmen; denn für die Fortbildungsschule kommen wöchentlich nur wenige Stunden zur Verwendung.

2. Notwendigkeit. Die Ziele der Volksschule sind zwar derartig festgestellt, daß jedes mittelmäßig befähigte, fleißige Kind dieselben zu erreichen vermag; die minder befähigten, trägen Kinder dagegen beherrschen bei ihrer Entlassung das Pensum der Anstalt nicht. Im Interesse der allgemeinen Volksbildung muß diesen Elementen Gelegenheit gegeben werden, die vorhandenen Lücken auszufüllen und das zum Mindestmaße der Durchschnittsbildung Fehlende nachzuholen. — Das Haus unterläßt es zumeist, den älteren Schulkindern Gelegenheit zu geben, das, was sie in der Schule erlernten, praktisch zu erproben; infolgedessen kommen die Kinder nicht zum Bewußtsein des Zusammenhanges, der zwischen den erworbenen Kenntnissen und den Anforderungen des täglichen Lebens besteht. Der Wert jener geistigen Güter für das praktische Schaffen kommt nicht zum Verständnisse, weshalb die Übung der erlangten Fertigkeiten unterbleibt. Wollen die jungen Leute später von den Resultaten des Schulunterrichtes Gebrauch machen, so ist der beste Teil derselben verschwunden; es liegt darum die Notwendigkeit vor, den erworbenen Wissensschatz in seinem Bestande zu erhalten. — Die Volksschule hat die Pflicht, das Denken ihrer Schüler zu entwickeln, ihre Urteilskraft zu bilden, ihren sittlichen Wert zu erhöhen; sie soll jedem Schüler diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln, welche für alle Verhältnisse des Lebens notwendig sind. Sie hat demgemäß nicht das Recht, einem einzelnen Berufszweige ein Vorrecht einzuräumen; sie muß vielmehr alles von sich fern halten, was die Kinder für spezielle wirtschaftliche Aufgaben vorbereitet. Landwirtschaft, Gewerbe, Industrie und Haushalt verlangen aber je eine bestimmte Vorbildung; denn die verschiedensten Wissenschaften üben auf das Erwerbsleben einen nachhaltigen Einfluß aus. Selbst an wenig verantwortungsvoller Stelle wird von dem schaffenden Menschen die Kenntnis wichtiger Gesetze der Wissenschaft verlangt. Diese liegen, weil sie in vielen Erwerbszweigen verschieden sind, nicht im Rahmen der allgemeinen Bildung und können darum in der Volksschule zumeist keine Berücksichtigung finden. Da dieselben für den erfolgreichen Betrieb nötig sind, müssen sie im nachschulpflichtigen Alter noch erworben werden. — Der junge Mensch soll später auch als Bürger des Staates einen Pflichtenkreis erfüllen, der durch die Selbstverwaltung und das allgemeine Wahlrecht an Umfang und Bedeutung sehr gewonnen hat. Soll unter diesen Verhältnissen die Entwickelung des modernen Staates eine glückliche sein, so muß der Bürger eine Reihe bestimmter Kenntnisse und einen lebendigen Gemeinsinn besitzen. Die Volksschule kann der Lösung dieser Aufgabe nur in sehr mangelhafter Weise gerecht werden. Die jungen Menschen aber, welche nach ihrer Entlassung aus der Schule im praktischen Leben thätig sind, treten in innigere Beziehungen zu Staat und Gesellschaft; ihnen erwächst das Verständnis für die Aufgaben jener großen Organisationen und darum ist das nachschulpflichtige Alter für die bürgerliche Erziehung besonders geeignet. — Es hat auch noch niemand behauptet, daß Kinder von 14 Jahren in ihrer Charakterbildung zum Abschlusse gekommen sind; die körperliche Kraft wächst rasch; der erwachende Geschlechtstrieb hat oft eine verhängnisvolle Umgestaltung des inneren Menschen zur Folge. Darum bedürfen die Kinder nach der Schulzeit in erzieherischer Beziehung einer besonders liebevollen, aufmerksamen Pflege durch psychologisch gebildete Männer, deren geübtem Blicke etwaige ungünstige Umgestaltungen nicht entgehen und die in zielbewußter Weise im verhängnisvollsten Alter die normale sittliche Entwickelung des heranwachsenden Geschlechtes fördern.

3. Geschichte. Diese und ähnliche Gründe führten frühzeitig zur Errichtung von Unterrichtsanstalten für das nachschulpflichtige Alter. Da die Kirche in früheren Jahrhunderten auf dem erzieherischen Gebiete eine herrschende Stellung einnahm, dienten diese Einrichtungen in erster Linie der religiösen Fortbildung und der kirchliche Katechismusunterricht muß als der älteste Versuch in dieser Richtung bezeichnet werden. Der Bischof von Samland z. B. ordnete denselben

schon im Jahre 1569 an und er gebrauchte in seinem Erlasse bereits den Namen „Sonntagsschule". Als kirchliche Anstalten finden sich die Sonntagsschulen bereits im 16. Jahrhunderte auch in den Niederlanden, wo sie zuerst 1567 in der Synode zu Kammerich erwähnt werden. In der protestantischen Kirche Deutschlands hat sich besonders Spener um die Einführung des Sonntagsunterrichtes große Verdienste erworben. In Württemberg bestanden die Sonntagsschulen schon seit 1695 als eine gesetzlich festgestellte Einrichtung, zunächst allerdings als Ersatz für den während der Sommermonate sehr beschränkten oder ganz ausfallenden Volksschulunterricht. Die Synodalverordnung vom 13. Juni 1739 ging einen Schritt weiter und zog die aus der Schule entlassene Jugend herbei, während die „Evangelische Schulordnung" von 1810 in § 35 besagte, daß die Sonntagsschulen „teils das in den Elementarschulen Gelernte durch Übung zu erhalten, teils die Fortbildung der erwachsenen Jugend zu befördern haben." In Baden errichtete 1754 der Superintendent Eisenlohr zu Bauschlott Sonntagsschulen und schon 1756 ordnete Karl Friedrich ihre Einführung für die ganze Markgrafschaft an. Im Jahre 1768 wurde die Sonntagsschule auch für den Winter angeordnet und die den Lehrern deshalb ausgeworfene Belohnung verdoppelt. Durch das Edikt vom 13. Mai 1803 wurden mit den Volksschulen verbundene Fortbildungsschulen errichtet; die Gemeinden waren verpflichtet, die Anstalten zu erhalten und die Schüler waren gezwungen, dieselben zu besuchen. Diese gesetzliche Bestimmung wurde am 8. März 1868 aufgehoben, weil man hoffte, die Gemeinden würden aus eigenem Antriebe die bestehenden Fortbildungsschulen beibehalten. In Bayern verordnete Kurfürst Maximilian Joseph III. am 2. Februar 1771: „Da oft ein gutunterrichtetes Kind bei seinen Lehrjahren in der Hantierung das Erlernte leicht wieder vergißt, so gebieten wir gnädigst, daß bei willkürlicher Strafe ihrer Meister sich die Lehrbuben in ihren Pfarren nach der geschehenen Einteilung mit ihren vorigen Schullehrern in den Kirchen bei den Christenlehren nicht nur allein stellen, sondern auch wöchentlich einmal auf eine von des Orts Obrigkeit bestimmte kurze Zeit sich in den Schulen einfinden, damit sie im Lesen, Schreiben und Rechnen vollkommener hergestellt werden." Die „Schulverordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen in Bayern" vom Jahre 1778 und die „höchstlandesherrliche Generalverordnung" vom 3. Januar 1795, beide durch den Kurfürsten Karl Theodor erlassen, schärften die früheren Vorschriften aufs neue ein. Die feste Grundlage für das „Sonn- und Feiertagsschulwesen" legte Kurfürst Maximilian Josef IV. durch die Verordnung vom 12. September 1803. Hiernach mußten in allen Städten, Märkten und Pfarrdörfern Sonntagsschulen errichtet werden und es sollte an allen Sonn- und Feiertagen, die Erntezeit ausgenommen, Unterricht stattfinden. Den Gesellen war der Besuch freigestellt, für die Lehrjungen aber bestand der Schulzwang. Die Sonn- und Feiertagsschulpflicht erstreckte sich bis zum 18. Lebensjahre und es sollte fernerhin niemand weder ein Anwesen übernehmen, noch eine Heirat schließen können, wenn er nicht den fleißigen Besuch der Sonntagsschule durch giltige Zeugnisse und hinlängliche Kenntnisse, sowohl im Christentume, als in anderen, für das bürgerliche Leben notwendigen Gegenständen beweisen konnte. Lehrlinge, welche sich nicht über den Besuch der Feiertagsschule ausweisen konnten, durften nicht zu Gesellen gesprochen werden. Bayern und Württemberg sind demgemäß die ersten Staaten, welche für beide Geschlechter den Schulzwang in den Sonntagsschulen zur Durchführung gebracht haben. Einer späteren Zeit gehört die Verordnung vom 5. Februar 1829 an, durch welche in Hohenzollern Jünglinge und Mädchen sogar bis zum 20. Lebensjahre sonntagsschulpflichtig wurden. Den Säumigen erkannte man nicht nur Gefängnisstrafen zu, sondern verweigerte ihnen nach Befinden ebenfalls die Erlaubnis zum Betriebe eines öffentlichen Gewerbes oder zur Verehelichung. Minder streng war man in den übrigen Staaten. In Preußen z. B. ordnete das „General-Land-Schulreglement" von 1763 sonntägliche Wiederholungsstunden an, welche Prediger und Schulmeister für die aus der Schule entlassenen Kinder zu erteilen hatten. Im Königreiche Sachsen galten die kirchlichen Unterredungen nur dem Religionsunterrichte; die Einführung der eigentlichen Fortbildungsschulen war dem freien Willen anheimgegeben. In dem Rentamtmanne Preußker zu Großenhain erwuchs dem Sonntagsschulwesen ein eifriger Fürsprecher und auf seine Veranlassung nahmen sich die sächsischen Gewerbevereine und Innungen der Angelegenheit mit gutem Erfolge an. In Nassau hat das Edikt vom 24. März 1817 bahnbrechend

gewirkt, da durch dasselbe die Schulinspektoren angewiesen wurden, „die Errichtung von Sonntags- und Abendschulen, besonders auf dem Lande, zu befördern und zu leiten". Eine eigentümliche, streng religiöse Färbung nahm die Bewegung in England an. Hier kam der Buchdrucker Robert Raikes in Gloucester durch die Einblicke, welche er in die Gefangenenanstalt machte, zu der Überzeugung, daß Unwissenheit die hauptsächlichste Quelle der geistigen, wie der sittlichen Gesunkenheit sei und er entschloß sich, den Gefangenen einige moralische und religiöse Begriffe beizubringen und ihnen gute Lektüre zu verschaffen. Die weitere Erfahrung, daß gerade des Sonntags arme Eltern mit ihren Kindern sich der Ausschweifung hingaben, führte ihn 1780 in Gemeinschaft mit dem Prediger Stock zur Stiftung der Sonntagsschulen. Die Zahl der Lernbegierigen war eine sehr große und der günstige Erfolg, der erzielt wurde, bewirkte die Errichtung ähnlicher Anstalten in ganz England. Im Jahre 1785 bildete sich zu London eine Gesellschaft zur Unterstützung und Belebung der Sonntagsschulen, die sich auch bald unter den Katholiken verbreitete. Man schuf später, als der Besuch ein immer zahlreicherer wurde, besondere Abteilungen für Erwachsene, in denen man Religion, Lesen und Schreiben lehrte.

Seit den Befreiungskriegen erfolgte in Deutschland lange Zeit hindurch kein wesentlicher Fortschritt; es gründeten zwar viele Städte, Innungen oder Vereine Fortbildungs- oder Gewerbeschulen, die innerhalb ihres Wirkungskreises auch einen sehr segensreichen Einfluß ausübten, eine Hebung der nationalen Gesamtbildung jedoch nicht zu bewirken vermochten. Die Folge hiervon zeigte sich bald in den vielen Klagen der Arbeitgeber in Industrie, Kleingewerbe, Handel und Landwirtschaft über die mangelhafte Vorbildung des jungen Nachwuchses. Durch den Norddeutschen Bund wurde dem Volke das allgemeine Wahlrecht gegeben; der Grundsatz der Selbstverwaltung fand immer weitere Ausbildung und es zeigte sich allerorten die Notwendigkeit, den geistigen Boden tiefer zu pflügen und die Ausbildung der großen Masse nicht schon mit dem 14. Lebensjahre abschließen zu lassen. Die Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes vom 21. Juni 1869 verpflichtete deshalb die Gewerbeunternehmer, ihren Arbeitern unter 18 Jahren, welche eine von der Gemeindebehörde oder vom Staate als Fortbildungsschule anerkannte Unterrichtsanstalt besuchen, hierzu die nötige Zeit zu gewähren (§ 120) und sie gab den Gemeinden das Recht, für Arbeiter unter achtzehn Jahren die Verpflichtung zum Besuche einer Fortbildungsschule durch Ortsstatut festzustellen. Die 1871 gegründete „Gesellschaft für Verbreitung von Volksbildung" eröffnete nunmehr im Interesse der Hebung der Volksbildung eine umfassende Thätigkeit und infolge der von ihr ausgehenden Anregung wurden in sehr vielen Orten Fortbildungsschulen errichtet. In anderen Orten gingen dagegen die vorher blühenden Sonntagsschulen sehr zurück oder verschwanden vollständig, da seit der Durchführung der Gewerbefreiheit die Innungen nicht mehr die Kraft besaßen, die Schulen zu halten. In Baden mußte man erleben, daß nach der 1868 erfolgten Aufhebung der Verpflichtung zur Erhaltung von Fortbildungsschulen 80% der Gemeinden die von ihnen begründeten Anstalten eingehen ließen. Es nahm sich daher bald nach dem deutsch-französischen Kriege in verschiedenen Mittel- und Kleinstaaten (Sachsen, Baden, Hessen, Weimar, Koburg-Gotha, Meiningen) die Gesetzgebung der Fortbildungsschule an und brachte dieselbe in mehr oder minder allgemeinem Umfange innerhalb ihres Machtbereiches zur Durchführung. Im Königreich Preußen unterstützte man zwar die freiwillig begründeten Schulen; zu einer gesetzlichen Regelung der Angelegenheit kam es jedoch nicht. Erst als das Polentum in Westpreußen und Posen ganz bedeutende Fortschritte machte, sah man sich zum Schutze des Deutschtums in diesen Provinzen zur Ergreifung besonderer Maßregeln gezwungen. Zu diesen gehörte auch das „Gesetz, betreffend die Errichtung und Unterhaltung von Fortbildungsschulen in den Provinzen Westpreußen und Posen" vom Jahre 1886, durch welches auf Grund des § 120 der Gewerbeordnung von dem Minister für Handel und Gewerbe in sehr vielen Orten Fortbildungsschulen errichtet wurden. Die Gewerbeordnung legte zwar dort, wo ein diesbezügliches Ortsstatut bestand, den gewerblichen Arbeitern unter 18 Jahren die Verpflichtung zum Besuche des Unterrichtes auf; sie hatte aber unterlassen, säumigen Schülern gegenüber Strafbestimmungen festzustellen. Nachdem bis in die höchste Instanz die rechtliche Unmöglichkeit der Bestrafung von Schulversäumnissen erwiesen worden war, gingen in vielen Orten diejenigen Fortbildungsschulen, welche auf Grund des § 120 der Gewerbe-

ordnung errichtet worden waren, wieder ein und erst die Novelle zur Gewerbeordnung vom 1. Juni 1891 hat die vorhandene Lücke ausgefüllt, indem sie den Gemeinden das Recht verlieh, durch statutarische Bestimmung die zur Durchführung der Fortbildungsschulpflicht erforderlichen Bestimmungen zu treffen.

4. **Obligatorischer Besuch**. Die neuere Gesetzgebung beruht fast überall auf der Voraussetzung, daß Kinder im Alter von 14—17 Jahren weder die Überzeugung von der Notwendigkeit ihrer Fortbildung, noch auch die Energie und Selbstüberwindung besitzen, welche der freiwillige regelmäßige Besuch einer Fortbildungsschule voraussetzt. Man weiß, daß die bildungslustigen Schüler immer Gelegenheit finden, ihr Wissen zu vermehren; sie sind es also nicht, welche nach der Entlassung aus der Volksschule bald ihres Bildungsvorrates verlustig gehen. Aber die geistig trägen, wenig befähigten Jünglinge und Mädchen vernachlässigen ihre Weiterbildung und scheuen sich vor jeder geistigen Anstrengung. Will man dem ganzen Volke ein gewisses Maß von Geistesfrüchten bewahren und die Urteilskraft aller in Übung erhalten, dann muß man vor allen Dingen diejenigen jungen Leute herbeiziehen, welche ein Interesse für ihre Fortbildung nicht besitzen. Dies geht ohne Zwang nicht ab und darum hat die neuere Gesetzgebung sich immer mehr für die Fortbildungsschule mit obligatorischem Besuche entschieden (Sachsen, Baden, Hessen, Weimar). Der Staat hat ja auch an der allgemeinen Hebung der Volksbildung ein ganz besonderes Interesse. Noch vor fünfzig Jahren genügte es, wenn in jeder Gemeinde einige verständige und gebildete Männer waren, welche die öffentlichen Angelegenheiten regelten. Heutigentages stellt die Selbstverwaltung und das allgemeine Wahlrecht viel höhere Anforderungen an die Bürger; die Entscheidung liegt jetzt vielfach bei den Massen, woraus die Verpflichtung folgt, für die tiefere Bildung aller Sorge zu tragen. Daß die Erwartungen, welche man an die Fortbildungsschule mit Zwangsbesuch knüpfte, in vollem Umfange in Erfüllung gegangen sind, beweisen die Erhebungen über die Schulbildung der Rekruten in den betreffenden Ländern. Im Königreiche Sachsen z. B. betrug die Zahl der Analphabeten im Jahre 1873/74 noch 0,573 %; Ostern 1875 gelangte die Fortbildungsschule für Knaben zur allgemeinen Durchführung und die Zahl der Rekruten mit ungenügender Schulbildung wurde sofort eine geringere; im Jahre 1890 war dieselbe auf 0,012 % gefallen. Den Freunden der Fortbildungsschule mit freiwilligem Besuche ist unbestritten zuzugeben, daß die Qualität des Schülermateriales in ihren Anstalten eine bessere, auch daß die Unterrichtserfolge teilweise günstigere sind; die Hebung der gesamten Volksbildung aber kann durch diese Schulen nicht erreicht werden.

5. **Inhalt des Unterrichts**. Die Gegenwart zeichnet sich durch heftige Parteikämpfe auf allen Gebieten des öffentlichen Lebens aus; im Erwerbe hindert die Arbeitsteilung die volle Entfaltung des Geistes und die Konkurrenz fordert die Anspannung aller Kräfte. Unter solchen Umständen ist es notwendig, den Sinn für Wahrheit, die ideale Begeisterung für das Recht und die Liebe zum Vaterlande, die Urteilskraft und das Gemütsleben zu pflegen. Im Kampfe der Meinungen und Interessen kann dem Menschen nur ein tieferer Einblick in den Entwickelungsgang der Nation einen festen Halt verleihen; im ewigen Einerlei der kleinen Tagesarbeit vermag nur eine gründliche (nicht umfangreiche) Ausbildung des Geistes die sittliche Würde zu erhalten: deshalb müssen in der Fortbildungsschule die allgemein bildenden Seiten des Unterrichts gepflegt werden. In Erfüllung dieser Forderung geht man vielfach zu weit. Um bei der knapp bemessenen Zeit alle Bildungselemente herbeiziehen zu können läßt man sich verleiten, halbjährlich, wenn nicht noch öfter, mit den Unterrichtsfächern zu wechseln und die einzelnen Lektionen auf 30—40 Minuten zu beschränken. Der logische Zusammenhang, die Konzentration muß hierbei verloren gehen; der oberflächlichen Vielwisserei wird das Thor geöffnet. Von verschiedenen Seiten hat man durch eine „Verknüpfung der Unterrichtsfächer“ die erwähnten Nachteile zu vermeiden gesucht und thatsächlich günstigere Resultate erzielt. Von anderer, jetzt mehr zur Geltung gelangenden Seite meint man, daß das Leben des jungen Menschen, namentlich des Knaben, nach der Entlassung aus der Schule von dem ergriffenen Erwerbszweige ausgefüllt wird, und zwar um so mehr, je glücklicher sich derselbe in seinem Berufe fühlt. Soll der Unterricht auch unter solchen Umständen seinen Zweck erfüllen, so muß er an das Interesse des Schülers anknüpfen, er muß sich in direkte Beziehung zu der praktischen Thätigkeit der Zöglinge stellen; er thut dies, wenn man durch wissenschaftliche Begründung der Arbeitsleistung des Schülers

Anschauungen vertieft und dessen Streben einen sittlicheren Halt verleiht. Man hat deshalb in größeren Orten der Fortbildungsschule, soweit dies möglich war, einen fachgewerblichen Charakter gegeben und dadurch die Thätigkeit des Schülers in der Werkstätte in Übereinstimmung mit der Thätigkeit in der Schule gebracht, so daß an beiden Bildungsstätten nach einheitlichen Grundsätzen gearbeitet wird. Durch diese Gruppierung der Schüler nach Berufen ist es nicht mehr nötig, ein künstlich geschaffenes Erkenntnisgebiet in die Schule hineinzutragen; sie gewährt in der Beschäftigung des Knaben selbst den Ausgangspunkt für alle Belehrungen. „Das Verhältnis des Schülers zum Unterrichte kann niemals günstiger sein, als wenn ebensowohl die erforderliche Kenntnisgrundlage, wie das Unterrichtsziel schon durch seine natürlichen Lebensverhältnisse bestimmt und dargeboten ist.“ (Rücklin.) Dieser Unterricht schließt sich naturgemäß an die Erfahrungen des Schülers an, indem er den Stoff aller Belehrungen demjenigen Geschäfte entnimmt, welchem der junge Mensch angehört. Das Lehrgeschäft selbst wird zum Mittelpunkte des Unterrichts, an den sich in natürlicher Weise alle Wissenschaften und Fertigkeiten insoweit anschließen, als sie geeignet sind, des Schülers praktische Thätigkeit zu begründen oder zu ergänzen. Man hat hierdurch erreicht, daß die Fortbildungsschule nicht mehr mit einer größeren Anzahl lose zusammenhängender Fächer, sondern mit einem einzigen Grundgedanken des Unterrichtes zu thun hat, der das Interesse des Schülers in vollem Umfange trifft. In Schulen resp. Klassen mit Schülern ohne Beruf oder vieler Berufe verwendet man die Heimat als den Mittelpunkt des Unterrichts. Aus den Erscheinungen dieser setzt sich der Erfahrungskreis der jungen Leute zusammen; an ihnen hat sich ihr Blick geübt, das Urteil geschärft und die systematische Beobachtung fördert die geistige Selbstthätigkeit. Die Anschauung bietet auch hier den Ausgangspunkt aller geographischen, geschichtlichen, physikalischen, volkswirtschaftlichen und anderen Belehrungen, welche alle nur den einen Zweck verfolgen, die Zustände der Heimat, die Vorgänge, welche sich in derselben abspielen, den Schülern verständlich zu machen und deren Bedeutung im Getriebe des Lebens der Nation und der Menschheit klar zu legen. Jeder Stein und jede Pflanze, jeder Bach und jeder Hügel, vor allen Dingen aber das Leben und Treiben der Menschheit giebt Gelegenheit zu kraftbildendem Unterrichte; dies ist wichtig, da die Zersplitterung des großen menschlichen Arbeitsgebietes in unzählige kleine Arbeitsleistungen dem Menschen den Überblick über das Ganze geraubt und ihm das Verständnis für die Thätigkeit seines Nebenmenschen erschwert hat.

6. Unterrichtszeit. Als Unterrichtszeit verwendet man zumeist die Abendstunden der Wochentage und die Morgenstunden des Sonntages. Energische junge Leute, welche von der Notwendigkeit ihrer Fortbildung überzeugt sind, haben im Abendunterrichte viel gelernt. Die immer mehr zur Geltung gelangende Fortbildungsschule mit obligatorischem Besuche hat es aber auch mit den weniger bildungslustigen Elementen zu thun, weshalb eine günstigere Unterrichtszeit erstrebt werden muß. Der Sonntagsunterricht wird aber, weil an dem Tage der Ruhe erteilt, stets den Charakter des Ausnahmsweisen an sich tragen, in dem der Schüler eine Härte erblickt; er nimmt dem Schüler die Gelegenheit zum Besuche des Gottesdienstes und beschränkt die zur Erholung bestimmte Zeit. Es dürfte demgemäß am zweckmäßigsten sein, die Unterrichtszeit in die Arbeitszeit zu legen, wie es im Großherzogtum Baden, in verschiedenen sächsischen Städten ganz (Dresden, Zittau, Sebnitz &c.) oder teilweise (Leipzig, Plauen) und in sehr vielen kaufmännischen Fortbildungsschulen bereits geschehen ist. Thatsache ist, daß die Schulzeit einen wichtigen Einfluß auf die Schularbeit hat.

7. Erziehlicher Einfluß. Da die Charakterbildung der Fortbildungsschüler noch nicht zum Abschlusse gekommen ist, sind dieselben leicht den mancherlei ungünstigen Einflüssen zugänglich, denen sie ausgesetzt sind. Es ist demgemäß eine erzieherische Einwirkung geboten. Die Thätigkeit in den Schulen verlangt daher sittlich ganz besonders hoch stehende Männer, die durch ihre ganze Haltung vorbildlich wirken. Die Zucht muß fest, konsequent und taktvoll sein, darf aber nie hart und kleinlich werden. Um die Schüler für eine sittliche Lebensführung zu gewinnen, machen sich besondere Veranstaltungen nötig, durch welche die freie Zeit derselben zweckmäßig ausgefüllt wird. In Lehrlingsheimen wird an den Abenden für Lektüre und Spiele Sorge getragen; in einzelnen Fortbildungsschulen (Leipzig, Mühlhausen i. Th. &c.) werden an den Sonntag-Nachmittagen im Sommer Spaziergänge und Ballspiele, im Winter aber Unterhaltungsabende veranstaltet. Durch Schulsparkassen oder den Verkauf von

Sparmarken wird die Ansammlung kleiner Summen gefördert und durch turnerische Übung die Gesundheit gekräftigt und die gute körperliche Haltung gepflegt. Von verschiedenen Seiten glaubt man, zum Zwecke einer erfolgreichen Erziehung des Religionsunterrichtes nicht entbehren zu können. Man hält überall die Pflege des religiösen Lebens der Schüler für nötig; der Unterricht wird deshalb zumeist mit Gebet begonnen und geschlossen und es wird jede Gelegenheit benutzt, die Weltanschauung der jungen Leute zu vertiefen; in verschiedenen Anstalten vereinigen sich auch gegen den Schluß des Jahres Lehrer und Schüler zu einem gemeinschaftlichen Abendmahlsgange. Ein besonderer Religionsunterricht erscheint daher nicht nötig; ein Zwang zum Besuche desselben könnte nicht gut durchgeführt werden, da die Schüler von der Kirche durch die Konfirmation in die Zahl der vollberechtigten erwachsenen Christen aufgenommen worden sind, also zu den kirchlich Mündigen gehören.

8. **Lehrer**. Der Unterricht wird zumeist durch Lehrer an Volks- oder höheren Schulen im Nebenamte erteilt; nur für diejenigen Fächer, welche eine spezielle Berufsbildung voraussetzen, zieht man Fachleute herbei. Um die Lehrerschaft für den Unterricht in einzelnen Zweigen auszurüsten, hat man für dieselben besondere Lehrkurse eingerichtet; so lassen verschiedene Regierungen tüchtige Lehrer im Zeichnen weiter ausbilden; im Bezirke Zittau wurden Kurse zur Erlernung der Buchführung eingerichtet und angesichts der ausgedehnten Berücksichtigung des fachgewerblichen Unterrichts wurde der Wunsch nach Errichtung eines Seminares für Fortbildungsschullehrer ausgesprochen, während man von anderer Seite den Besuch von höheren Gewerbeschulen, Bauschulen 2c. seitens der Lehrer für genügend hielt. Wir halten keine dieser Veranstaltungen für nötig; um aber den beständigen Zusammenhang mit dem Berufsleben in der Schule aufrecht erhalten zu können, ist es dringend erforderlich, daß sich der Lehrer in der Werkstätte und im fortgesetzten Verkehre mit tüchtigen Männern des Berufslebens seine Information holt.

9. **Arten**. Die Arten der bestehenden Fortbildungsschulen für junge Leute, welche die Volksschule verlassen haben, ist eine sehr große. Die auf Grund der gesetzlichen Bestimmungen eines Landes errichteten Fortbildungsschulen mit Zwangsbesuch sind für alle schulpflichtigen Knaben resp. Mädchen bestimmt; der Unterricht in denselben ist zumeist ein gemeinbildender, der jedoch den Bedürfnissen des Ortes Rechnung trägt; nur der Zeichenunterricht hat gewöhnlich ein mehr berufliches Gepräge. In größeren Orten findet meist eine Trennung in allgemeine und gewerbliche Klassen statt. Die Fortbildungsschulen mit freiwilligem Besuche, von Städten oder Korporationen errichtet, tragen gewöhnlich den allgemeinen gewerblichen Interessen Rechnung; viele derselben führen infolgedessen den Namen Handwerker- oder gewerbliche Fortbildungsschulen. Einzelnen Berufen dienen diejenigen Schulen, welche Innungen oder andere Verbände errichtet haben, wie z. B. Buchdrucker-, Kellner-, Droguisten- und andere Schulen. Eine weite Verbreitung haben die kaufmännischen und landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen gefunden, die von den einfachsten bis zu reich gegliederten Anstalten vorhanden sind. Diejenigen Schulen, welche von Regierungen oder Korporationen errichtet wurden, um einzelnen Erwerbszweigen tüchtige Arbeitskräfte zuzuführen (Webe-, Klöppel-, Strohflechtschulen), legen das Hauptgewicht auf die Gewinnung einer praktischen Fertigkeit; dieselben gehören deshalb ebensowenig in das Bereich der „Fortbildungsschulen", wie die „Fachschulen" verschiedener Berufe (Brauer in München, Müller in Dippoldiswalde, Drechsler in Leipzig, Uhrmacher in Glashütte, Klempner in Aue 2c.), welche zumeist Schüler haben, die ihre Lehrzeit bereits beendeten.

10. **Verbände**. Um in gemeinschaftlichen Beratungen den inneren Ausbau der Fortbildungsschule zu fördern, haben sich in einzelnen Bezirken, z. B. Schleswig-Holstein, Provinz Hessen 2c., Verbände von Lehrern an Fortbildungsschulen gegründet, die mit ihren jährlichen Hauptversammlungen gewöhnlich umfangreiche Ausstellungen von Schülerarbeiten verbinden. Der „Verein deutscher Gewerbeschulmänner" hat außerdem noch die Wahrung der Standesinteressen auf sein Programm geschrieben. Eine umfassende Thätigkeit entfaltet der seit 1892 bestehende „Verband der Freunde und Lehrer deutscher Fortbildungsschulen", um in allen Teilen Deutschlands für die Begründung und die zeitgemäße Gestaltung der Fortbildungsschulen zu wirken; derselbe hat in Leipzig ein „Fortbildungsschulmuseum" errichtet; in allen Teilen Deutschlands wirken Vertrauensmänner in seinem Sinne.

11. **Verhältnisse in den einzelnen deutschen Staaten**. Über die Verhältnisse in den

einzelnen Staaten sei folgendes bemerkt: Im Königreiche Preußen führte Friedrich Wilhelm I. durch seinen „General-Schulen-Plan“ vom 30. Juli 1736 den Grundsatz der allgemeinen Schulpflicht durch; sein großer Sohn Friedrich II. baute hierauf weiter, indem er durch das „General-Land-Schul-Reglement“ genaue Vorschriften für die Sonntagsschulen erließ. Die jungen Leute sollten „nicht nur bei dem Prediger in der Kirche, sondern auch bei dem Schulmeister in der Schule fleißig dem Wiederholungsunterrichte beiwohnen.“ Prediger und Lehrer hatten je eine solche Stunde zu halten, an der alle „noch unverheirateten Personen“ des Ortes teilzunehmen hatten und es erstreckten sich die Wiederholungen in der Schule auf Lesen im neuen Testamente oder einem anderen erbaulichen Buche und auf das Schreiben von Sprüchen, der Episteln oder Evangelien. Ähnliche Vorschriften fanden sich in dem „katholischen Schulreglement für die Provinz Schlesien“ vom 3. November 1765. Mit der steigenden Bildung erwies sich dieser Unterricht als unzureichend, so daß er an den meisten Orten einging. Das Interesse der Regierung erlosch. Nur in wenig Orten wurden die Sonntagsschulen zu Gewerbe- oder Fortbildungsschulen erweitert, z. B. Paderborn (1829 durch Oberpräsident von Vincke) 2c. Der Staat überließ die Gründung und Entwickelung dieser Schulen jetzt dem freiwilligen Vorgehen der Gemeinden oder Korporationen. Nach der Einverleibung mehrerer westdeutscher Staaten wandte die Regierung den Fortbildungsschulen größere Aufmerksamkeit zu und sie gewährte den Anstalten nunmehr regelmäßige Unterstützungen. Es erfolgte auch durch den Cirkularerlaß des Ministers vom 17. Juni 1874 eine einheitliche Regelung des Unterrichtes in den bestehenden Anstalten, die sich jedoch nicht als praktisch erwies. Es fand deshalb durch Ministerialerlaß vom 14. Januar 1884 eine Neuregulierung der gewerblichen Fortbildungsschulen statt, durch welche, unter Berücksichtigung der Bedürfnisse des Gewerbestandes, Deutsch, Rechnen und Zeichnen als notwendige Unterrichtsfächer bezeichnet wurden. Durch Cirkularreskript vom 1. Februar 1876 wurde von 3 Ministern die Errichtung ländlicher Fortbildungsschulen warm empfohlen. Als sich im Osten der Monarchie eine zunehmende Ausbreitung des Polentums ergab, suchte man die Entwickelung der deutschen Bevölkerung sicher zu stellen. Zu den Maßregeln der Regierung gehörte auch das Gesetz vom 4. Mai 1887, durch welches der Minister für Handel und Gewerbe ermächtigt wurde, in den Provinzen Westpreußen und Posen auf Grund des § 120 der Gewerbeordnung die Arbeiter unter 18 Jahren zum Besuche der Fortbildungsschule zu verpflichten. Es wurden in allen Orten von mehr als 2000 Einwohnern und in einer Reihe kleinerer Gemeinden mit Gewerbebetrieb (115) derartige Schulen errichtet, die sich schnell zu einer beachtenswerten Blüte entwickelten. Seit dem Bestehen der Gewerbeordnung (1869) hatten auch viele andere Gemeinden von dem ihnen zustehenden Rechte Gebrauch gemacht und Fortbildungsschulen mit Zwangsbesuch eingerichtet. Durch Polizeiverordnungen wurden die im Gesetze fehlenden Strafen für Versäumung des Unterrichts festgestellt. Das Kammergericht entschied aber in mehreren streitigen Fällen, daß ein Schulzwang für die Fortbildungsschule in Preußen nicht besteht und auch durch Ortsstatut und Polizeiverordnung nicht geschaffen werden kann; die Bestrafung der Schulversäumnisse war demgemäß nicht durchführbar und die Schulen entleerten sich oder gingen vollständig ein. Erst durch die Novelle zur Gewerbeordnung vom 7. Juni 1891 wurde es möglich, nach allen Seiten den Bestand der Anstalten zu sichern und es begann damit eine neue Periode in der Entwickelung der preußischen Fortbildungsschule. Die bestehenden 1991 Anstalten gliedern sich in Gewerbliche Fortbildungsschulen, Innungsschulen, Fachschulen und Ländliche Fortbildungsschulen; die Zahl der Schüler betrug 1890: 130 712. Eine besondere Pflege widmet man dem Unterrichte im Zeichnen und (in polnischen Bezirken) im Deutsch. Zur Ausbildung der Lehrer im Zeichnen wurden an der Kunstgewerbeschule in Düsseldorf, an den Handwerkerschulen zu Berlin und Hannover 2c. sechswöchentliche Kurse eingerichtet.

Von den einverleibten Provinzen hat Nassau treffliche Einrichtungen. Hier wurde schon durch das Edikt vom 24. März 1817 die Begründung von Sonntags- und Abendschulen angeregt; es wurden viele Schulen errichtet, für welche das „Generale“ vom 17. Juli 1839 die Entwerfung von Unterrichtsplänen anordnete. Später übernahm der „Gewerbe-Verein für Nassau“ die Leitung der Schulen, die sich nunmehr eines überraschenden Aufschwunges und einer trefflichen Organisation erfreuen. 1890 hatte das Ländchen 71 Schulen

Fortf. von Seite 2 des Umschlages.

Dr. Horst Keferstein in Jena.

Dr. H. Keferstein, Gym.-Lehr. in Hamburg-Eilbeck.

Dr. K. Kehrbach, Professor in Berlin.

Dr. Keller, Archivrat in Berlin.

Dr. Kienitz-Gerloff, Lehrer an der Landw. Schule in Weilburg.

M. Killmann, Direktor in Dirschau.

Dr. K. Knabe, Oberlehrer in Cassel.

Dr. K. Knoke, Professor a. d. Universität Göttingen.

Dr. J. L. A. Koch, Direktor d. K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten.

Dr. O. Kohl, Prof. am Gymnasium zu Kreuznach.

Dr. Fr. Koldewey, Direktor in Harzburg.

G. Köhler, Oberbergrat u. Akademiedir. z. Clausthal.

Dr. F. Kölle, Direktor a. d. Rüti bei Riesbach-Zürich.

Dr. Th. Kölle, Arzt a. d. Irrenanstalt Burghölzli-Zürich.

E. König, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Els.

K. König, Pfarrer in Urspringen a. d. Rhön.

G. Közle, Lehrer in Cannstatt.

Dr. Joh. Kreutzer, Gymnasiallehrer i. Köln a. Rh.

K. Kuhn, Lehrer a. d. Karolinenschule in Eisenach.

Dr. G. W. Lagerstedt in Stockholm.

H. Landmann, Lehrer a. d. höh. Mdchsch. i. Jena.

Dr. Fr. Lange, Herausg. d. Tägl. Rundsch., Berlin.

Helene Lange in Berlin.

Dr. K. Lange, Direktor in Plauen i. V.

Dr. Konrad Lange, Professor a. d. Universität Tübingen.

J. Larsen, Schulinspektor in Kopenhagen.

Dr. Lazarus, Professor a. d. Universität Berlin.

Dr. R. Lehmann, Gymnasiallehrer in Berlin.

F. Lehmensick, Oberlehrer in Jena.

Dr. Lietz in Kötzschenbroda bei Dresden.

A. Lomberg, Lehrer in Elberfeld.

Dr. Loos, Gymnasialdirektor in Wien.

Dr. Lotz, Schuldirektor in Pößneck.

Dr. H. Lücke, Prof. am Polytechnikum in Dresden.

Dr. Georg Mann in Langensalza.

Dr. Maennel, Rektor in Halle a. S.

Dr. Martinak, Professor in Graz.

Dr. Matzat, Dir. der Landw. Schule in Weilburg.

Dr. R. Menge, Oberschulrat in Oldenburg.

H. Menges, Lehrer a. d. Landwirtschaftsschule in Rufach i. Elsaß.

Dr. E. Meyer, Gymnasiallehrer in Weimar.

J. Meyer, Rektor in Crefeld.

Dr. E. Morres, Seminardir. i. Kronstadt, Siebenb.

J. Müller, Diakonus in Herrenhut i. S.

Dr. Imanuel Munk, Prof. a. d. Universität in Berlin.

Dr. P. Natorp, Prof. a. d. Universität Marburg.

Fr. Naumann, Pfarrer in Frankfurt a. M.

Dr. A. Nebe, Gymnasiallehrer in Elberfeld.

Dr. P. Nerrlich, Prof. am Askan. Gymn. in Berlin.

Dr. F. Neubauer, Oberl. a. d. Latina i. Halle a. S.

Dr. E. Nohle, Oberl. a. Falk-Realgymn. Berlin.

Dr. J. Nörregard, Direktor der Testrup Volkshochschule in Marslet, Dänemark.

E. Oppermann, Schulinspektor in Braunschweig.

O. Pache, Direktor in Leipzig-Lindenau.

Dr. Palmgren, Direktor in Stockholm.

Dr. Ch. Papamarkos in Athen.

Dr. Parisielle, Oberlehrer in Berlin.

Dr. Fr. Paulsen, Prof. a. d. Universität Berlin.

A. Pickel, Seminaroberlehrer in Eisenach.

E. Piltz, Realschullehrer in Jena.

H. Piper, Dir. d. Idiotenanstalt Dalldorf b. Berlin.

Dr. Rausch, Gymnasiallehrer in Jena.

Dr. J. Rehmke, Prof. a. d. Universität in Greifswald.

Dr. Reukauf, Rektor in Lauscha, S.-Meiningen.

Dr. Richter, Hofrat u. Gymnasialdirektor in Jena.

Dr. G. v. Rhoden, Inst.-Direktor in Bielefeld.

R. Rißmann, Rektor in Berlin.

Rolle, Pastor in Graba b. Saalfeld.

Dr. Römer in Stuttgart.

A. Roß, Lehrer in Erfurt.

Dr. Roßbach, Lehrer an der höh. Mädchenschule in Koblenz.

A. Rude, Rektor in Schulitz.

Dr. E. v. Sallwürk, Geh. Hofrat u. Oberschulrat in Karlsruhe.

Anna Sandström in Stockholm.

von Scharfenort, Hauptmann a. D. u. Lehrer a. d. Haupt-Kadetten-Anstalt in Gr. Lichterfelde.

E. Scheller, Seminarlehrer in Eisenach.

E. Scherer, Schulinspektor in Worms.

Dr. H. Schiller, Geh. Oberschulrat u. Professor an der Universität Gießen.

Dr. O. Schmidt, Pfarrer in Zadel b. Meißen.

Scholz, Hofprediger in Gotha.

E. Scholz, Rektor in Blankenhain.

Dr. Schubert, Arzt in Nürnberg.

C. Schubert, Lehrer an der höh. Mdchsch. i. Dresden.

Dr. B. Schulze in Charlottenburg.

Dr. E. Schwartz, Rektor in Stockholm.

Schwertfeger, Prinzenerzieher in Bückeburg.

Rich. Seyfert, Direktor in Marienthal-Zwickau.

W. Siegert, Lehrer in Berlin.

Dr. Steinbart, Direktor d. Realgymn. i. Duisburg.

Dr. A. Stern, Prof. a. Polytechnikum in Dresden.

Dr. H. L. Strack, Professor a. d. Universität Berlin.

K. Teupser, Lehrer in Leipzig.

J. Tews, Lehrer in Berlin.

†Dr. Thilo, Oberkonsistorialrat in Hannover.

Dr. E. Thrändorf, Seminarobeｒl. i. Auerbach i. S.

Tiegs, Lehrer in Berlin.

Dr. H. Trier in Kopenhagen.

A. Tromnau, Seminarlehrer in Bromberg.

J. Trüper, Institutsdirektor in Jena.

Dr. Th. Tupetz, Landesschulinspektor in Prag.

Dr. G. Turic in Petrinja, Kroatien.

Chr. Ufer, Rektor in Altenburg.

Dr. G. Uhlig, Gymnasialdir. und Professor an der Universität Heidelberg.

Dr. Th. Vogt, Professor an der Universität Wien.

P. Voß, Gymnasial-Direktor in Kristiania, Norwegen.

Dr. Wendt, Geh. Hofrat u. Gymnasialdir. i. Karlsruhe.

Dr. F. M. Wendt, Professor in Troppau.

Dr. Th. Wiget, Seminardirektor in Rorschach.

H. Wigge, Lehrer an der Mittelschule in Coswig.

Dr. O. Willmann, Prof. a. d. Universität Prag.

Winzer, Rektor in Neustadt a. O.

Dr. Wohlrabe, Rektor in Halle a. S.

Dr. Zange, Direktor des Realgymnasiums i. Erfurt.

Dr. K. Zaggiogannis, Gymnasialdirektor in Lamia.

E. Zeißig, Lehrer in Annaberg i. S.

B. Zieger, Lehrer a. d. Handelslehranstalt in Dresden.

E. Ziegler, Lehrer in Eichen b. Hanau.

Dr. Theob. Ziegler, Prof. a. d. Universität Straßburg.

Dr. J. Ziehen, Oberlehrer a. städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M.

Dr. Th. Ziehen, Professor an der Universität Jena.

P. Zillig, Lehrer in Würzburg.

17. u. 18. Lieferung

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein

Jena

Zweiter Band

Frage im Unterrichte — Fürsorge

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1895

Inhalt der 17. und 18. Lieferung

Verzeichnis der Mitarbeiter

E. Ackermann, Direkt. d. Lehrerinnensemin. z. Eisenach.
C. Albrich, Realschullehrer in Hermannstadt.
Dr. **Altenburg**, Gymnasialdirektor in Wohlau.
Dr. **C. Andreä**, Seminardirektor in Kaiserslautern.
Dr. **Baginsky**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **P. Barth**, Privatdozent in Leipzig.
Dr. **R. Barth** in Leipzig.
Dr. **L. Baetgen**, Prof. am Realgymn. in Eisenach.
A. Bauer, Professor in München.
Dr. **O. Baumgarten**, Professor an der Universität Kiel.
J. Beeger in Niederpoyritz b. Dresden.
Dr. **O. W. Beyer** in Leipzig-Gohlis.
Dr. **A. Bliedner**, Dir. der Sekundarsch. in Eisenach.
Dr. **W. Bode** in Hildesheim.
C. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach.
K. Brauckmann, Instituts-Direktor in Jena.
Dr. **W. Buchner** in Eisenach.
Dr. **Capesius**, Seminarlehrer in Hermannstadt.
C. Cassau, Lehrer in Lüneburg.
Paul la Cour, Professor a. d. Volkshochschule in Askow (Dänemark).
Dr. **Danckelmann**, Oberforstmeister u. Direktor der Forstakademie Eberswalde.
Dr. **R. Denhardt**, Instituts-Direktor in Eisenach.
Dr. **M. Dessoir**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Dilthey**, Professor a. d. Universität Berlin.
R. Dietrich, Archivar und Bibliothekar in Zürich.
Dr. **C. Dorfeld**, Gymnasiallehrer in Gießen.
K. Eberhardt, Schulrat in Eisenach.
J. Eisenhofer, Lehrer in Ludwigshafen a. Rh.
Dr. **Eitner**, Gymnasialdirektor in Görlitz.
Dr. **A. Elliffen** in Einbeck.
M. Fack, Bürgerschullehrer in Jena.
Ida Falbe-Hansen in Kopenhagen.
Dr. **R. Falckenberg**, Prof. a. d. Universität Erlangen.
H. Fechner, Professor in Berlin.
Dr. **H. Fiedler**, Direktor der Oberrealschule in Breslau.
G. Fischer, Inspektor d. Blindenanst. i. Braunschweig
Dr. **Fleischmann**, Professor in Bamberg.
Dr. **Flex**, Gymnasiallehrer in Eisenach.
A. Florin, Professor in Chur.
O. Flügel, Pastor in Wansleben b. Halle.
O. Foltz, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **A. Fornelli**, Professor der Pädagogik an der Universität Neapel.
Dr. **C. Franke**, Oberlehrer in Borna bei Leipzig.
Fr. Franke, Lehrer in Leipzig.
Kristine Frederiksen in Kopenhagen.
R. Freytag, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.
Dr. **A. Gärtner**, Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena.
Henriette Goldschmidt in Leipzig.
Dr. **Göpfert**, Lehrer a. d. Karolinensch. i. Eisenach.
K. Göring, Adjunkt in Ramsla.
H. Grabs, Lehrer an der Mittelschule in Glogau.
H. Grosse, Lehrer a. d. höh. Mädchensch. i. Halle a. S.
Dr. **H. Grimm**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **H. Gutzmann**, Arzt in Berlin.
Dr. **Güdemann**, Oberrabbiner in Wien.
Dr. **S. Günther**, Prof. a. Polytechnikum i. München.
Dr. **R. Hannak**, Direktor d. Päd. in Wien.
Dr. **Hartmann**, Direktor in Annaberg.
Dr. **E. Hausknecht**, Professor in Berlin.
Eleonore Heerwart in Eisenach.
Dr. **R. Heine**, Realschuldirektor in Cottbus.
Dr. **O. Heine**, Direktor d. Ritterakad i. Brandenburg.
J. Helm, Seminardirektor in Schwabach.
Ulrike Henschke in Berlin.
Dr. **K. Hessel**, Direktor in Koblenz.
C. Hindrichs, Hauptlehrer in Barmen.
Dr. **H. Hjärne**, Professor a. d. Universität in Upsala.
† Dr. **R. Hochegger**, Professor a. d. Univ. Czernowitz.
Dr. **H. Höffding**, Professor a. d. Universität in Kopenhagen.
F. Hollkamm, Lehrer in Glindenberg b. Wolmirstedt.
Dr. **Holzmüller**, Direktor in Hagen i. W.
F. Hornemann, Professor in Hannover.
A. Hug, Seminarlehrer in Zürich.
Fr. Hummel, Lic., Stadtpfarrer in Schwaigern.
Dr. **O. Jäger**, Prof. a. d. Techn. Hochschule in Stuttgart.
O. Janke, Lehrer in Berlin.
Dr. **Jodl**, Professor a. d. Universität in Prag.
A. Israel, Schulrat in Zschoppau.
Dr. **Just**, Schuldirektor in Altenburg.

Fortf. auf Seite 3 des Umschlages.

mit 8 029 Schülern; die größte Anstalt ist die trefflich geleitete gewerbliche Fortbildungsschule zu Wiesbaden.

Auf dem Gebiete der Schulen mit freiem Besuche hat Berlin verhältnismäßig sehr günstige Resultate erzielt. Auch das Fachschulwesen steht hier in Blüte.

Für Bayern wurde das Bedürfnis, der heranwachsenden Jugend die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse in Religion, Lesen und Schreiben, den vier Rechnungsarten und den sog. nützlichen Gegenständen zu erhalten, zuerst durch die Verordnung des Kurfürsten Maximilian Joseph III. vom 2. Februar 1771 anerkannt; es mußten sich deshalb „die Lehrbuben“ außer bei der Christenlehre „wöchentlich einmal auf eine von der Ortsobrigkeit bestimmte kurze Zeit in den Schulen einfinden.“ Die Volksschulzeit währte zu jener Zeit zumeist 6, die Lehrzeit mindestens 3 Jahre, so daß die Schulzeit bis zum 15. bez. 16. Lebensjahre andauerte. Die „Schulverordnung“ von 1778 und die „Generalverordnung“ von 1795 des Kurfürsten Karl Theodor schärften die früheren Vorschriften aufs neue ein. Die feste und dauerhafte Grundlage für das Fortbildungsschulwesen des Landes legte Kurfürst Maximilian Joseph IV. durch die Verordnung vom 12. September 1803. Hiernach mußten in allen Städten, Märkten und allen Pfarrdörfern für die jungen Leute beiderlei Geschlechtes vom 12.—18. Lebensjahre Sonntagsschulen errichtet werden. Im Jahre 1856 wurde die Werktags-(Volks)schulpflicht auf 7 Jahre ausgedehnt, die Sonntagsschulpflicht aber um zwei Jahre (bis zum 16. Lebensjahre) verkürzt; der Schulzwang wurde für diese Anstalten auch noch durch die königliche Verordnung vom 31. Dezember 1863 aufrecht erhalten; die königlichen Verordnungen vom 22. Januar 1872 und 2. September 1886 ordnen in strenger Weise die Strafen für Schulversäumnisse. Die Schulpflicht dauert auch heute noch drei Jahre in der Sonn- und Feiertagsschule und sie endet mit einer Entlassungsprüfung. Im Jahre 1890 betrug die Zahl der Sonntagsschüler 34 748 in den Städten und 272 964 auf dem Lande, nämlich 135 358 Knaben und 172 390 Mädchen. Neben diesen allgemeinen Anstalten entstanden bereits im vorigen Jahrhunderte Handwerkerfeiertagsschulen, welche besonders das Zeichnen förderten. Bekannt ist die Anstalt, welche Professor Kefer 1793 in München gründete; schon 1792 hatte der Maler Weiß eine ähnliche Anstalt in Landsberg am Lech errichtet. Es folgten Würzburg durch Professor Oberthür (1806), Bamberg (1810), Aschaffenburg durch Fürst Primas von Dalberg (1811), Passau (1823). Nachdem König Ludwig I. in einer Verordnung vom 16. Februar 1833 verfügt hatte, daß mit den Gewerbe- und Landwirtschaftsschulen besondere Handwerkerfeiertagsschulen in Verbindung treten sollten, wurden fast überall derartige Anstalten errichtet, in denen Lehrlinge und Gesellen, die am Gewerbeschulunterrichte nicht teilnehmen können, eine angemessene Fortbildung erhalten. Die Reorganisation des technischen Schulwesens vom 16. Mai 1864 vervollkommnete die nunmehr „gewerblichen Fortbildungsschulen“ insofern, als in denselben Elementarabteilungen (für Befestigung der Volksschulbildung und Übung im Zeichnen) und Fachabteilungen (behufs Anwendung des Erlernten auf den speziellen Beruf) getrennt geführt werden sollen. Der Unterricht wird an Sonntagen und an (in der Regel zwei) Wochenabenden erteilt. Schüler, welche die Fortbildungsschule besuchen, sind vom Besuche der Sonntagsschule befreit. Nachdem die Gewerbeordnung 1873 Reichsgesetz geworden war, wurden in vielen Orten durch das Ministerium die Sonntagsschulen für Knaben aufgehoben und die jungen Leute zum Besuche der Fortbildungsschulen verpflichtet. In Städten, in denen der Handel blüht, hat man auch kaufmännische Fortbildungsschulen errichtet. Die Generalversammlung des landwirtschaftlichen Vereins regte 1866 die Errichtung landwirtschaftlicher Fortbildungsschulen an, die sich unmittelbar an die Volksschule anschließen. 1890 bestanden in Bayern: 244 gewerbliche Fortbildungsschulen; an 171 dieser Schulen ist der Besuch auf Grund des Ortsstatuts ein obligatorischer; die Zahl der Schüler betrug 30 783. Die Zahl der landwirtschaftlichen Fortbildungsschulen betrug 525 mit 10 276 Schülern.

Im Königreiche Sachsen hat man sich sehr lange Zeit mit dem freiwilligen Besuche der Fortbildungsschulen begnügt. Städte und andere, namentlich gewerbliche Korporationen gründeten ungefähr seit 1820 Sonntagsschulen, die zumeist auf Rechnen, Deutsch und Zeichnen das Hauptgewicht legten. Dieselben entwickelten sich rasch, da die Innungen ihre Lehrlinge zum Besuche derselben verpflichteten. Das Schulgesetz vom 6. Juni 1835 sieht die

Aufgabe der Anstalten in Befestigung und Erweiterung des bereits Erlernten, wie in Mitteilung von Kenntnissen, die in der „Kinderschule“ nicht berücksichtigt werden können, z. B. Belehrungen über vaterländische Gesetzgebung und Verfassung, über den Wert und Nutzen neuer Erfindungen und Einrichtungen ꝛc. Nachdem Sachsen im Jahre 1859 die Gewerbefreiheit erhalten hatte, besaßen die Innungen nicht mehr die Macht, ihre Lehrlinge zum Besuche der Sonntagsschulen zu zwingen; dieselben führten infolgedessen zumeist nur noch ein kümmerliches Dasein; viele derselben gingen sogar ein. Durch das Volksschulgesetz vom 26. April 1873 wurde die Fortbildungsschule mit obligatorischem Besuche eingeführt. Knaben müssen dieselbe 3 Jahre lang besuchen; Mädchen können für zwei Jahre zum Besuche verpflichtet werden. Im Jahre 1890 bestanden 1900 Fortbildungsschulen, die mit Volksschulen verbunden sind und 43 selbständige Anstalten; dieselben hatten 77 808 männliche und 1462 weibliche Schüler. Außerdem ist ein reich gegliedertes Fachschulwesen vorhanden; es bestehen nämlich: 6 Schiffer-, 1 Industrie-, 4 Gewerbezeichenschulen, Fachschulen für Spielwarenindustrie (3), Barbiere (2), Blecharbeiter (1), Buchdrucker (2), Conditoren (1), Drechsler (2), Drogisten (2), Gerber (1), Maler (3), Instrumentenbauer (3), Müller (1), Posamentierer (5), Schneider (5), Schornsteinfeger (1), Schuhmacher (1), Seifensieder (1), Tapezierer (2), Tischler (2), Uhrmacher (1), Weber (25), Zimmerer (1), Landwirte (9), Kaufleute (35) und 24 gewerbliche Fortbildungsschulen.

Das Königreich Württemberg hat ebenfalls ein vorzüglich entwickeltes Fortbildungsschulwesen. Die Synodalverordnung vom 13. Juni 1739 schuf die Sonntagsschulen, die auch nach der Evangel. Schulordnung von 1810 den Zweck haben, teils das in den Elementarschulen Gelernte durch Übung zu erhalten, teils die Fortbildung der erwachsenen Jugend zu befördern; das Volksschulgesetz von 1836 bestimmte, daß „die aus der Volksschule Entlassenen (Knaben und Mädchen) bis in das 18. Lebensjahr zum Besuche der Sonntagsschule verbunden sind“. Der Unterricht — an mindestens 40 Sonntagen des Jahres je 1 Stunde — ward unentgeltlich erteilt; unentschuldigte Versäumnisse wurden mit Geld- oder Arreststrafen belegt. Die Hälfte der Zeit war für die Religion bestimmt. Solche Anstalten waren in circa 1200 kleinen Gemeinden vorhanden. Die geringen Erfolge dieser Schulen bestimmten einzelne Gemeinden zur Errichtung „verlängerter Sonntagsschulen“ mit mindestens 2stündigem Unterrichte; deren bestanden namentlich viele (gegen 100) mit landwirtschaftlichem Unterrichte. Durch die Volksschulgesetz-Novelle vom 6. November 1858 und den Konsistorialerlaß vom 17. Januar 1859 erhielten die Gemeinden das Recht, an Stelle der Sonntagsschulen Winterabendschulen mit obligatorischem Besuche einzurichten. Der Unterricht erstreckte sich auf Schreiben, Rechnen, Realien und Religion; derselbe mußte vom 1. November an in mindestens 4½ Monaten an wöchentlich 2 Abenden je 2 Stunden erteilt werden; solcher Anstalten bestanden gegen 700. Durch das Gesetz vom 22. März 1895 wird als Regel bestimmt, daß in allen Orten die „allgemeine Fortbildungsschule“ mit zweijähriger Schulpflicht für alle Knaben, welche die Volksschule verlassen, besteht. Der Unterricht ist in jährlich 80 Stunden zu erteilen, entweder wöchentlich in 2 oder während des Winterhalbjahres in wöchentlich 4 Stunden. Für die weibliche Jugend können von den Gemeinden unter den gleichen Bestimmungen allgemeine Fortbildungsschulen errichtet werden. Wenn in einem Orte der Errichtung „allgemeiner Fortbildungsschulen“ erhebliche Hindernisse entgegenstehen (Mangel geeigneter Lehrkräfte, große Ausdehnung des Schulbezirkes ꝛc.), kann auf Antrag der Gemeindevertretung von den Oberschulbehörden auf die Errichtung einer solchen Anstalt verzichtet werden. In solchen Gemeinden sind für die männliche und weibliche Jugend „Sonntagsschulen“ zu errichten. Derartige Anstalten sind auch dort für die weibliche Jugend zu schaffen, wo man zwar für die Knaben, nicht aber für die Mädchen allgemeine Fortbildungsschulen errichtet hat. In den Sonntagsschulen gilt der Schulzwang für 3 Jahre und zwar in Gemeinden mit mehrklassigen Schulen für jedes Geschlecht in jährlich mindestens 40, in Gemeinden mit einklassigen Schulen für jedes Geschlecht in jährlich mindestens 20 Stunden. Nach dem vom Ministerium herausgegebenen offiziellen Lehrplane sind in den allgemeinen Fortbildungsschulen die 80 Jahresstunden derart zu verteilen, daß 10 Stunden auf Religion, 20 auf den deutschen Aufsatz, 20 auf das Rechnen und 30 auf die Realien entfallen. Die jährlichen 40 Stunden der „Sonntagsschule“ sind so zu verteilen, daß auf Religion, Rechnen, Aufsatz und

Realien je $^1/_4$ der Zeit kommen. In einklassigen Schulen, welche jährlich nur 20 Stunden haben, ist vom Unterrichte in Realien abzusehen. Daneben bestehen die „gewerblichen Fortbildungsschulen“ mit fakultativem Besuche. Die erste Anregung zur Errichtung solcher Schulen gab 1818 die Königin Katharina; bis zum Jahre 1826 waren deren 18 begründet worden. Im Jahre 1825 wurden dieselben dem mit Leitung des Gelehrten- und Realschulwesens beauftragten „Königl. Studienrat“ unterstellt und die Zahl der Schulen nahm stets zu. Seit 1853 werden die Schulen von einer besonderen Kommission geleitet, welche aus Mitgliedern der Centralstelle für Gewerbe und Handel, wie des Studienrates zusammengesetzt ist. Die Schulen sind Gemeindeanstalten; die örtliche Verwaltung und Leitung besorgt ein Gewerbeschulrat, der aus 4—6 gewählten Mitgliedern und dem Leiter der Schule besteht. Die Revision wird den tüchtigsten Lehrern von Fortbildungsschulen übertragen und es ist eine getrennte Visitation des Zeichen- und des wissenschaftlichen Unterrichts eingerichtet. Für die stetige Fortbildung der Zeichenlehrer sind Kurse vorhanden. Für Lehrlinge finden am Schlusse der Lehrzeit freiwillige Prüfungen statt. Während langer Jahre stand an der Spitze dieses Zweiges des württembergischen Schulwesens der weit bekannte Präsident von Steinbeiß, unter dessen Leitung sich die Schulen rasch entwickelten. Im Jahre 1890 gab es 167 gewerbliche Fortbildungsschulen mit 13 648 Schülern; in 14 weiblichen Fortbildungsschulen waren 676 Schülerinnen. An 26 Schulen bestanden offene Zeichensäle. In 9 Städten bestehen kaufmännische Fortbildungsschulen.

Für das Großherzogtum Baden verlangte bereits das landesherrliche Edikt vom 13. Mai 1803 von den aus der Volksschule entlassenen Knaben und Mädchen für drei Jahre, wenn irgend möglich aber bis zum 20. Lebensjahre, den Besuch der Sonntags- und Realschulen. Die letzteren Anstalten fanden ihre Fortsetzung in den sog. Werktagsfortbildungsschulen, nur wurde der Unterricht auf zwei Winter beschränkt. Daneben gingen die Sonntagsschulen weiter, welche Sommer und Winter hindurch wöchentlich eine Stunde Unterricht gewährten. Der Erfolg war ungenügend und es wurde infolgedessen durch das Gesetz vom 8. März 1868 die Beibehaltung dieser Schulen in das Belieben der Gemeinden gestellt. 80 % der Anstalten gingen hiernach ein. Das Gesetz vom 18. Februar 1874 erklärte die Fortbildungsschule wieder für obligatorisch und bestimmte, daß Knaben noch 2 Jahre, Mädchen nach 1 Jahr nach der Volksschule zu ihrem Besuche verpflichtet sind und zwar soll der Unterricht wöchentlich mindestens 2 Stunden umfassen. Durch Verordnung vom 5. Februar 1885 wurde ein einheitlicher Lehrplan durchgeführt, in welchem die drei Hauptfächer Lesen, Rechnen und Schreiben auf das praktische Leben angewendet werden; Unterricht im Zeichnen fehlt meist ganz. Denselben betreiben um so eifriger die Gewerbeschulen, die seit 1834 in rascher Folge errichtet wurden und die nach der Verordnung vom 16. Juli 1868 den Zweck haben, „jungen Leuten, die sich einem Gewerbe widmen, welches keine höhere technische und wissenschaftliche Bildung erfordert, diejenigen Kenntnisse und graphischen Fertigkeiten beizubringen, die sie zum verständigen Betriebe dieses Gewerbes geschickt machen.“ Die Beaufsichtigung und Leitung der Schulen hat laut Verordnung vom 1. März 1892 der Gewerbeschulrat, der aus ordentlichen und außerordentlichen Mitgliedern besteht; zu letzteren werden im Unterrichts- oder Gewerbewesen erfahrene Persönlichkeiten auf je drei Jahre ernannt.

Das Großherzogtum Hessen hatte seit 1830 eine größere Anzahl freiwilliger Abendschulen, Sonntagsschulen, landwirtschaftlicher Fortbildungsschulen, die aber nie zur Blüte kamen. Das Schulgesetz vom 18. Juni 1874 verpflichtete infolgedessen jede Gemeinde zur Errichtung einer Fortbildungsschule, deren Aufgabe die weitere allgemeine Ausbildung der Schüler ist, insbesondere deren Befestigung und Weiterführung in denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten, welche für das bürgerliche Leben vorzugsweise von Nutzen sind. Der Unterricht wird in mindestens 4 Wochenstunden während 4—5 Monaten im Winter erteilt. Die Knaben haben denselben während dreier Jahre zu besuchen.

Im Großherzogtum Sachsen-Weimar sind die Fortbildungsschulen seit 1875 obligatorisch. Die Verpflichtung der Knaben zum Besuche der Anstalt dauert zwei Jahre nach der Konfirmation, die nach 8jährigem Schulbesuche erfolgt. Der Unterricht wird mindestens während der Wintermonate wöchentlich zweimal erteilt. In den Städten ist der Unterricht auf das ganze Jahr erstreckt und wird an wöchentlich 4 Stunden gegeben. Der Schulvorstand kann

die Zeit auf wöchentlich bis zu 6 Stunden ausdehnen. Wird eine Fortbildungsschule mit einer gewerblichen, landwirtschaftlichen oder handelswissenschaftlichen Schule verbunden, so muß Sorge dafür getragen werden, daß denjenigen Schülern, welche eine solche Fachbildung nicht suchen, ein dem allgemeinen Fortbildungszwecke entsprechender Unterricht zu teil wird.

Das Großherzogtum Oldenburg hat kein Gesetz über das Fortbildungsschulwesen; die bestehenden Anstalten haben freiwilligen Besuch und dienen fast durchgängig einzelnen Erwerbszweigen.

Im Großherzogtum Mecklenburg-Schwerin mußten laut Verordnung vom 26. April 1836 in allen Städten Gewerbeschulen errichtet werden, „um Lehrlinge und Gesellen der Handwerker in solchen Kenntnissen zu unterrichten, die für ihren Handwerksberuf am nützlichsten sind.“ Die Schulen durften mit schon bestehenden Sonntagsschulen vereinigt werden. Jede Schule erhielt je nach der Größe der Stadt eine jährliche Unterstützung und einen Beitrag zur ersten Einrichtung vom Staate. Nach der Verordnung vom 2. Mai 1890 wird der Unterricht drei Jahre in je 6 Wochenstunden erteilt; das Ministerium hat einen Gewerbeschulinspektor angestellt.

Im Großherzogtum Mecklenburg-Strelitz ist das Fortbildungsschulwesen noch in den ersten Anfängen begriffen.

Für das Herzogtum Sachsen-Gotha bestimmt das Gesetz vom 3. Juni 1872, daß die Errichtung von Fortbildungsschulen „von dem Beschlusse der betreffenden Gemeinde“ abhängt. Wo Fortbildungsschulen bestehen, ist die männliche Jugend des Ortes „mindestens während zweier Jahre nach ihrer Entlassung aus der Volksschule“ zu deren Besuche verpflichtet. Unterrichtsgegenstände sind Deutsch, Rechnen, Geometrie und Buchführung. Es bestehen 75 Anstalten im Lande.

Das Volksschulgesetz für das Herzogtum Sachsen-Coburg vom 27. Oktober 1874 bestimmt, daß „im Anschlusse an jede Volksschule eine Fortbildungsschule zu errichten ist, welche die aus der Volksschule entlassenen Knaben noch zwei Jahre lang zu besuchen verpflichtet sind, wenn nicht in anderer Weise für ihre Fortbildung genügend gesorgt ist.“ Der Unterricht wird mindestens während der Wintermonate wöchentlich in 2 Stunden erteilt; die Vermehrung bis auf 6 Wochenstunden ist zulässig.

Im Herzogtum Sachsen-Meiningen errichtete man seit 1830 Fortbildungsschulen; durch Ortsstatute wurde in einer größeren Anzahl von Schulgemeinden der Pflichtbesuch eingeführt. Durch das Gesetz vom 22. März 1875 wurde bestimmt, daß für jede Schulgemeinde eine Fortbildungsschule zu errichten ist, welche alle Knaben zwei Jahre lang nach ihrer Entlassung aus der Volksschule in mindestens zwei wöchentlichen Stunden zu besuchen haben. In Landgemeinden kann im Sommerhalbjahre die Fortbildungsschule ausgesetzt werden. Auch für die aus der Volksschule entlassenen Mädchen kann die Gemeinde eine Fortbildungsschule errichten und die Verpflichtung zu deren Besuche auf zwei Jahre erstrecken; etwa 30 Gemeinden haben von dieser Befugnis Gebrauch gemacht.

Im Herzogtum Sachsen-Altenburg eröffnete bereits am 28. April 1825 der Gewerbeverein der Landeshauptstadt eine Fortbildungsschule, die heute noch besteht und in einen wissenschaftlichen und einen praktischen Kurs zerfällt. Im Anschlusse an die Vorschriften der Gewerbeordnung wurden in allen Städten gewerbliche Fortbildungsschulen gegründet, welche meist von den Gewerbevereinen unterhalten und geleitet, im Bedürfnisfalle aus Staatsmitteln subventioniert werden. Das Landesschulgesetz vom 12. Februar 1889 bestimmt, daß in Schulgemeinden, deren Schulvorstand es beschließt oder für welche dies auf Antrag beteiligter Schulgemeindemitglieder nach erfolgter Zurückweisung dieses Antrages seitens des Schulvorstandes von der oberen Schulbehörde angeordnet wird, in unmittelbarer Verbindung mit der Volksschule eine Fortbildungsschule zu errichten ist. Der Unterricht soll in der Regel das ganze Jahr hindurch wöchentlich in mindestens zwei oder während vier bis fünf Monaten des Winterhalbjahres wöchentlich in mindestens vier Stunden erteilt werden. Durch Statut kann bestimmt werden, daß die aus der Volksschule entlassenen Knaben noch 2 Jahre lang zum Besuche der Anstalt verpflichtet sind.

Das Herzogtum Anhalt hat 17 Fortbildungsschulen. Der Besuch der Anstalten ist, da ein Landesgesetz nicht besteht, in den meisten Fällen auf Grund des Gewerbegesetzes durch ortsstatutarische Bestimmungen für 2—3 Jahre ein obligatorischer. Alle Schulen erhalten staatliche Unterstützungen.

Auch im Herzogtum Braunschweig bestehen keine landesgesetzlichen Bestimmungen. Es sind

7 gewerbliche Fortbildungsschulen vorhanden, welche von den Gemeinden auf Grund des Gewerbegesetzes errichtet wurden. Die Gemeinden erhalten staatliche Zuschüsse in Höhe der Hälfte der ihnen erwachsenen Kosten, so jedoch, daß die Ausgaben für Lokal, Heizung und Beleuchtung von den Gemeinden vorweg zu tragen sind.

Die Fürstentümer Reuß haben keine Landesgesetze über das Fortbildungsschulwesen. In Reuß älterer Linie bestehen zu Greiz zwei Anstalten, eine für Kaufleute, eine für Handwerker. Reuß jüngerer Linie hat Fortbildungsschulen zu Gera, Schleiz und Hirschberg a. d. Saale. Der Besuch ist allerorten ein freiwilliger.

Im Fürstentum Schwarzburg-Sondershausen besagt das Gesetz vom 15. Januar 1876, daß für jede Gemeinde eine Fortbildungsschule bestehen soll und daß in derselben in der Regel ein vierstündiger Unterricht in der Woche erteilt wird. Zur Teilnahme sind alle Knaben wenigstens zwei Jahre lang verpflichtet. Am 4. September 1875 ist ein Normallehrplan erschienen.

Für das Fürstentum Schwarzburg-Rudolstadt bestimmt das Gesetz vom 11. Dezember 1875, daß die Gemeinden berechtigt sind, durch Ortsstatut Fortbildungsschulen zu errichten, welche die aus der Volksschule Entlassenen oder einzelne Klassen derselben noch 2—3 Jahre lang zu besuchen verpflichtet sind; der Unterricht wird in wöchentlich 2, höchstens 6 Stunden erteilt und kann auf die Wintermonate beschränkt werden. Die größeren Ortschaften haben diese Bestimmungen zur Durchführung gebracht.

Im Fürstentume Waldeck verpflichtet das Schulgesetz von 1855 die Lehrer aller Orte des Landes, im Winterhalbjahre 4 Stunden Unterricht unentgeltlich in der Fortbildungsschule in Rechnen, Deutsch und Realien zu geben. Der Besuch ist für die Knaben 2 Jahre obligatorisch.

Die drei freien Städte haben keine Landesgesetze über das Fortbildungsschulwesen. Hamburg besitzt die große „Allgemeine Gewerbeschule", welche mit der Schule für Bauhandwerker verbunden ist. Dieselbe wurde von der Hamburgischen „Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe" gegründet und als Unterrichtsklasse für Bauzeichner im Jahre 1767 eröffnet. Die Anzahl der Unterrichtsfächer wurde in rascher Folge vermehrt. Ostern 1865 übernahm der Staat diese Bauschule; er ergänzte sie durch die Errichtung der allgemeinen Gewerbeschule und betraute Jessen mit der Direktion der Anstalt. Die reich gegliederte Schule hatte Ostern 1892 bei freiwilligem Besuche in beiden Zweigen zusammen 1583 Schüler. Jetziger Direktor ist der bekannte Pädagog Dr. Stuhlmann.

Bremen besitzt die „Gewerbliche Fortbildungsschule", welche die angehenden Gewerbetreibenden unter Berücksichtigung ihres Berufes für das Leben mit den erforderlichen allgemeinen Kenntnissen und Fertigkeiten ausrüsten will, und die „Gewerbliche Zeichenschule"; beide sind Staatsanstalten und haben Schüler, die freiwillig kommen.

In Lübeck unterhielt seit 1827 die „Gesellschaft zur Beförderung gemeinnütziger Thätigkeit" eine Gewerbeschule, welche der Staat Ostern 1875 übernahm und neu organisierte. Der Besuch ist freiwillig.

In den Reichslanden Elsaß-Lothringen ist es auch nicht gelungen, für das Fortbildungsschulwesen sichere Grundlage und bestimmte Ziele zu gewinnen. 1892 gab es im Lande 90 Knaben- und 12 Mädchenfortbildungsschulen, welche von 2425 Schülern besucht wurden. Außer diesen, den staatlichen Schulbehörden unterstellten Schulen, welche sämtlich mit den Volksschulen zusammenhängen, giebt es in den größeren Orten noch mancherlei. jenen Behörden nicht unterstehende Lehranstalten, welche der Fortbildung der heranwachsenden Jugend gewidmet sind.

Litteratur: Preußker, Über Nacherziehung und Nachschulen. Leipzig, Hinrichs, 1842. — Beischlag, Etwas über die Sonntagsschulen, Augsburg, 1803. — Oskar Pache, Die Fortbildungsschule. 1887 bis 1892 (6 Jahrgänge). Leipzig, E. Peter. — Oskar Pache, Die deutsche Fortbildungsschule, Monatsschrift. Erscheint seit 1. Januar 1892. Wittenberg, Herrosé. — Oskar Pache, Die zeitgemäße Gestaltung der deutschen Fortbildungsschule. Wittenberg, Herrosé, 1890. — Die obligatorische Einführung von Fortbildungsschulen, von einem praktischen Schulmann. Oschatz, Oldecops Erben, 1873. — Friedrich Rücklin, Die Volksgewerbeschule. Leipzig, Georg Böhme, 1888. — Das Gewerbliche Fortbildungswesen. Sieben Gutachten und Berichte vom Verein für Sozialpolitik. Leipzig, Duncker und Humblot, 1879. — Die Reform des Lehrlingswesens. Sechzehn Gutachten und Berichte veröffentlicht vom Verein für Sozialpolitik. Leipzig, Duncker und Humblot, 1875. — Hermann Grunow, Die gewerbliche Fortbildungsmittelschule. Leipzig, Siegismund und Volkening, 1872. — Karl Schröder, Die gewerbliche Fortbildungsschule. Berlin, Stubenrauch, 1872. — Robert Garbe, Der zeitgemäße Ausbau des gesamten Lehrlingswesens für Industrie und Gewerbe. Berlin, Dierig und Siemens, 1889. — Wilhelm Jahn, Die Fortbildungs-

schule unserer Jugend. Dresden, Kämmerer, 1873. — Dr. Nagel, Die gewerblichen Fortbildungsschulen Deutschlands. Eisenach, Bacmeister. — Harry Schmidt, Das kaufmännische Fortbildungs-Schulwesen Deutschlands. Berlin, Karl Siegismund, 1892. — A. Patuschka, Die Praxis der Fortbildungsschulen, Wittenberg, Herrosé, 1889. — Denkschrift über die Entwickelung der Fortbildungsschulen und der gewerblichen Fachschulen in Preußen, soweit sie zum Ressort des Ministeriums für Handel und Gewerbe gehören, während der Jahre 1883/1890. Berlin, Karl Heymann, 1891. — Dr. Ernst Müller, Die preußischen Landwirtschaftsschulen als Bildungsanstalten für den mittleren Landwirt. Berlin, Walther und Apolant. 1891. — Th. Lauß, Die Fortbildungsschulen der Zukunft im Anschluß an die Geschichte und bisherige Organisation der Fortbildungsschulen in Nassau. Wiesbaden, Julius Niedner, 1878. — Darlegung der im Königreiche Sachsen mit der Fortbildungsschule gemachten Erfahrungen. Dresden, Alwin Huhle, 1879. — F. W. Kockel, Lehrplan für die Fortbildungsschulen des Königreichs Sachsen. Dresden, Alwin Huhle, (2. Aufl.) 1889. — H. Bieß, Über Volks- und Fortbildungsschuleinrichtungen in Leipzig und Wien. Frankfurt a. M., M. Diesterweg, 1893. — Die Entstehung und Entwickelung der Gewerblichen Fortbildungsschulen und Frauenarbeitsschulen in Württemberg. Stuttgart, Karl Grüninger, 1889. — Hermann Gesell, Vorschläge zur Hebung des badischen Gewerbeschulwesens. Pforzheim, Weindel 1891. — Philipp Buxbaum, Die Fortbildungsschule im Großherzogtum Hessen. Darmstadt, H. Schmitt, 1876. — Karl Melchior, Das Gewerbeschulwesen in Hamburg. Hamburg, Boysen und Maasch, 1891. — Oskar Pache: Deutsche Fortbildungsblätter, Monatsschrift. Wittenberg, Herrosé (seit 1890.) — Rücklin, Der praktische Geschäftsbetrieb. Berlin, E. Goldschmidt, 1894. — Rampacher, Gesetz, betr. die Fortbildungsschule. Stuttgart 1895. — Lehrplan der 4. Fortbildungsschule zu Leipzig. Wittenberg, Herrosé, 1895. (Reformplan.)

Leipzig-Lindenau. Oskar Pache.

Frage im Unterrichte

1. Die Frage und die Selbstthätigkeit des Schülers. 2. Hauptfragen. 3. Spezialfragen. 4. Die Antworten der Kinder.

1. Die Frage und die Selbstthätigkeit des Schülers. Der Unterricht soll die Selbstthätigkeit des Zöglings anregen und pflegen; thut er das nicht, so hat er keinen bildenden Wert. Selbstthätigkeit und Thätigkeit ist in psychologischem Sinne dasselbe. Gefühle, Empfindungen und Reproduktionen sind Ereignisse, Vorgänge in der Seele, aber nicht Thätigkeiten der Seele. Wahrhaft thätig ist der Geist nur im Denken und Wollen. Jeder Akt des Denkens und Willens nun, den ich wirklich vollziehe, ist eine Thätigkeit meines Ich; es wäre ungereimt, anzunehmen, mein Denken und mein Wollen könne die Thätigkeit eines anderen denkenden und wollenden Subjekts sein. Sobald die Seele also überhaupt thätig ist, d. h. denkt und will, ist sie selbstthätig. Jene Forderung, von der wir ausgingen, läßt sich mithin auch so ausdrücken: Der Unterricht hat die Schüler zum Denken anzuhalten und ihren Willen zu üben und zu stärken, indem er sie wieder und wieder dazu anreizt, bestimmten Zielen mit Aufbietung ihrer ganzen geistigen Kraft zuzustreben. Die Ziele, um die es sich dabei handelt, sind Erkenntnisziele: ein Problem soll gelöst, eine Frage, die sich aufdrängt, soll beantwortet werden. Der Wille kann sein Ziel nicht ohne Mithilfe des Denkens erreichen, und das Denken erlahmt gar bald, wenn ihm nicht der Wille (oder wenigstens seine sanftere Schwester, das Interesse) lenkend und anspornend zur Seite steht. Denken und Wollen gehen also im Unterrichte, sofern er rechter Art ist, Hand in Hand.

Ein solcher Unterricht, wie wir ihn hier im Auge haben, ein Unterricht, der die Erleuchtung des Verstandes und die Kräftigung des Willens als eine seiner Hauptaufgaben betrachtet, ist schlechterdings undurchführbar ohne unablässige und weise Benützung der Frage. Die Frage ist ein vollständiger Satz, aber ein unvollständiges Urteil. In der Frage: Wie ist dies Blatt gestaltet? ist das Subjekt „Blatt“ genannt, das Prädikat „herzförmig“ jedoch unbestimmt gelassen und nur im allgemeinen durch das Wort „gestaltet“ angedeutet. Lautet die Frage: Welches von diesen Blättern ist herzförmig? so hat der Schüler das Subjekt zu dem ihm in der Frage gegebenen Prädikat zu suchen. Und so ist es stets; die Frage enthält eine Aufforderung an den Zögling, entweder zu einem gegebenen Subjekte das Prädikat, oder zu einem genannten Prädikat das Subjekt hinzuzufügen. Nun besteht die Frage nur aus Worten; die Vorstellungen, Begriffe u. s. w., die jenes Hinzufügen voraussetzt, müssen also im Zögling schon vorhanden sein, und darum kann der Lehrer das Urteil, das in der Antwort des Schülers zum Ausdruck kommt, auch selbst fällen, dem Kinde die Antwort ersparen und ihm lediglich die Stelle eines denkenden Zuhörers anweisen. Wenn der Zögling z. B. auf die erste der vorhin angeführten Fragen die Antwort giebt: das Blatt ist herzförmig —, so versteht er auch den Satz des Lehrers, der dasselbe aussagt. Die Aussage des Lehrers verstehen und das entsprechende Urteil innerlich

fällen, ist aber für den Zögling eins. Oder es wird die Frage aufgeworfen: Wie muß es im Herzen des Gichtbrüchigen ausgesehen haben, da Jesus ihm Vergebung der Sünden zusichert? Der Schüler urteilt: Der Kranke bereute seine Sünde, trug Leid um sie, darum wurde ihm Vergebung zuteil. Er würde ebenso urteilen, wenn der Lehrer mit Umgehung der Frage die Ursache des Verhaltens Jesu sogleich selbst angäbe. Warum ist es nun in solchen und tausend ähnlichen Fällen dem Lehrer nicht gestattet, das selbst auszusprechen, was den Inhalt der Antwort des Zöglings bilden könnte? Darum nicht, weil der Unterricht sonst keine Schule des Willens wird und auch das Denken nicht fördert, wie er es kann und soll. Der Schüler, der auf die Frage: Welcher Beweggrund leitete den braven Mann bei seinem Rettungswerke? die richtige Antwort giebt, hat ganz sicher gedacht, die Beziehung eines Subjekts zu seinem Prädikat erkannt; denn die Auffassung dieser Beziehung macht ja die sprachliche Formulierung des Urteils erst möglich. Der Zuhörer aber, dem der Lehrer seine eigenen Gedanken über denselben Gegenstand vorträgt, denkt vielleicht, vielleicht jedoch hört er nur Worte, die für ihn keinen rechten Sinn haben: sein Geisteszustand entzieht sich der Kontrolle. Gesetzt aber auch, der Schüler verstehe die Rede des Lehrers, sei also wirklich denkend thätig, und seine geistige Thätigkeit halte gleichen Schritt mit dem Vortrage, so könnten wir mit dem Ergebnis doch nicht zufrieden sein. Das Denken des Kindes vollzieht sich nämlich alsdann ohne bemerkbare Schwierigkeit; Subjekt und Prädikat werden ihm vom Lehrer dargeboten, es braucht nicht erst das eine oder das andere mit eigener Kraft ins Bewußtsein zu rufen, und fast mühelos fällt ihm die Erkenntnis des Verhältnisses zu, das zwischen beiden stattfindet. Da sind keine Hemmungen zu überwinden, keine Hindernisse aus dem Wege zu räumen, keine Gräben zu überbrücken oder zu überspringen: auf glatter Bahn schreitet er bequem dahin, geführt zum Erkenntnisziel von der Hand des sorglichen Erziehers. Wie soll da der Zögling das Maß dessen erkennen, was er selbst vermag, sobald er nur einmal ernstlich will und keine Mühe, keine Anspannung des Denkens scheut, um die Aufgabe zu lösen, die er sich selbst gestellt hat? Er lernt jedoch sich besinnen, erwägen, sich anstrengen, beharrlich streben, wenn in jeder Unterrichtsstunde die Fragen des Lehrers ihm nur das Ziel zeigen, das zu erreichen ist, an ihn aber die Aufforderung ergeht, selbständig, auf selbst zu findendem Wege sich dem Ziele zu nähern. Die Pflege der Selbstthätigkeit durch den Unterricht und die mannigfaltigste Anwendung der Frage im Unterricht sind mithin gar nicht von einander zu trennen.

2. Hauptfragen. Nach dem Vorhergehenden ist der Wert einer Frage um so höher zu bemessen, je nachdrücklicher sie den Schüler zum Denken und Streben anregt. Von diesem Gesichtspunkte aus verdienen diejenigen Fragen die erste Stelle, die den Zögling zum Suchen, zu einer längere Zeit andauernden Überlegung nötigen und ihn veranlassen, Selbstzucht zu üben und störende Gedanken von sich fern zu halten; wir wollen sie Hauptfragen nennen. Zum Unterschiede von ihnen heißen dann alle übrigen Fragen, die etwa noch gestellt werden müssen, Nebenfragen oder Spezialfragen. Die Hauptfragen werden nicht in der Erwartung aufgeworfen, daß der Zögling sie sogleich beantworte, sondern lediglich in der Absicht, ihm das Problem vor Augen zu stellen, das im Unterrichte zu lösen ist, und zwar, soweit nur immer thunlich, durch seine eigene freie Thätigkeit. Die Antwort des Schülers ist nicht ein einzelner Satz, besteht vielmehr aus einer Mehrheit von Sätzen, ja bildet nicht selten einen kleinen Vortrag. Was auch im Unterrichte vorkommt, es muß stets zusammengehalten, zu einer Einheit verbunden und unter einen höheren Gesichtspunkt gerückt werden durch eine solche Hauptfrage; und wenn nach längerem Suchen die Antwort gefunden ist, so muß es auch dem Zögling zum Bewußtsein kommen, daß die Aufgabe, die in der Frage enthalten war, jetzt ihrer Lösung entgegengeführt ist. Geschieht das, so weiß der Schüler stets, was er soll; er erfährt immer aufs neue, was er kann; die wiederholte Erfahrung seines Könnens stärkt die Lust und die Kraft zu neuer Arbeit, und so wird der Unterricht dem Zweck gerecht, zur Selbstthätigkeit zu erziehen. Wir wollen nun an einigen Beispielen zeigen, wie wir uns die Verwendung der Hauptfragen denken.

In der Geographiestunde ist Ägypten zu behandeln. Als historischer Anknüpfungspunkt für die Besprechung der physischen Geographie Ägyptens bietet sich die den Kindern bekannte und interessante Erzählung von Pharaos Träumen und Josephs Deutung derselben dar. Die Schüler reproduzieren die Erzählung. Dabei

wird auf den seltsamen Umstand hingewiesen, daß die Sinnbilder der fruchtbaren und unfruchtbaren Jahre, die fetten und mageren Kühe, die vollen und leeren Ähren nicht etwa aus dem Boden, der sie trägt und ernährt, sondern aus dem Nil aufsteigen. Die Schüler vermuten, daß ein Zusammenhang bestehe zwischen dem Nil und der größeren oder geringeren Fruchtbarkeit des Landes. Der Lehrer bestätigt die Vermutung, behauptet geradezu, daß ein solcher Zusammenhang wirklich bestehe, und fordert die Schüler auf, die Frage bestimmt zu formulieren, die für sie aus seiner Behauptung sich ergiebt. Sie lautet: Inwiefern hängt es in Ägypten vom Nil ab, ob ein Jahr mehr oder weniger fruchtbar wird? Diese Frage beherrscht nun die ganze, durch darstellenden Unterricht zu gewinnende Schilderung der Naturverhältnisse Ägyptens, eine Schilderung, deren Gedankengang sich durch die kurzen Worte andeuten läßt: Erst Staubgefild, dann süßes Meer, dann Blumenbeet. Die Schüler müssen sich zuletzt über die gewonnenen Anschauungen zusammenfassend aussprechen und die von ihnen selbst aufgeworfene Hauptfrage klar und deutlich beantworten. Die Aufgabe ist gelöst, das Ziel erreicht und die Bereitwilligkeit des Zöglings gewonnen für das Fortschreiten zu neuen Zielen. Ein solches bietet sich in unserem Falle von selbst durch die dem Kinde sich aufdrängende weitere Frage dar: Wie geht das zu, daß der Nil in jedem Jahre ohne sichtbare Veranlassung steigt und fällt? Dadurch sehen wir uns über Ägypten hinausgeführt zu einer Betrachtung der Herkunft, der Nebenflüsse und der Richtung des Nil; wieder ist es eine Hauptfrage, die richtend und einigend Inhalt und Ordnung der Darbietung des Neuen bestimmt.

Ein anderes Beispiel. Der Lehrer kündigt die Erzählung von den 10 Aussätzigen mit den Worten an: Jesus begegnete einst 10 Kranken, vor denen jedermann scheu zurückwich. Die Fragen, welche die Ankündigung in einem denkenden Hörer wachruft, sprechen die Schüler aus: Warum wurden die Kranken ängstlich gemieden? Was geschah, als Jesus mit ihnen zusammentraf? Beide Fragen sind Hauptfragen, die je einen Abschnitt der Erzählung umspannen; beide entspringen dunklen Gefühlen und Ahnungen, sie beweisen, daß der Denkprozeß, der zu ihrer Beantwortung führen soll, schon begonnen hat, indem Vorstellungen von Krankheiten, von dem Verhalten der Gesunden den Kranken gegenüber, von der Person, der Macht und Gesinnung Jesu dem Bewußtsein zuströmen; beide bekunden mithin einen Geisteszustand, der zur Aufnahme des Neuen sehr geeignet ist. Haben die Schüler die Heilung der Aussätzigen erfahren, so fordern sie sicherlich durch die weitere Frage: Wie verhielten sich die Geheilten ihrem Wohlthäter gegenüber? den Lehrer zur Fortsetzung seiner Mitteilungen auf.

Im Gesinnungsunterricht treten als eine besondere Art der Hauptfragen die sog. Konzentrationsfragen auf, d. h. Fragen, durch welche die Aufmerksamkeit der Zöglinge den ethischen und ästhetischen Verhältnissen einerseits, den psychologischen Vorgängen in den handelnden und leidenden Personen andererseits zugewendet werden soll. Wer, wie z. B. Ziller und seine Jünger, der Meinung ist, die beiden Seiten von der Betrachtung der Gesinnungsstoffe, die Seite des thatsächlichen Geschehens bei bestimmten Personen und die Seite der Werturteile und der psychologischen Entwickelung müßten getrennt behandelt werden, kann natürlich die Zeit zum Aufwerfen solcher Konzentrationsfragen erst dann für gekommen erachten, wenn die Schüler den Inhalt einer Erzählung oder eines Gedichts z. B. schon erarbeitet haben. Ist etwa das Bekenntnis des Petrus zu behandeln, so lesen die Kinder, nachdem die Vorbereitung für Reproduktion der unentbehrlichen apperzipierenden Vorstellungen gesorgt hat, Matthäus 16, 13—20, geben den Inhalt des Gelesenen zusammenhängend wieder und erbringen dadurch den Beweis, daß sie eine rohe Totalauffassung gewonnen. Jetzt gilt es, die Betrachtung des Stoffes nach der psychologischen und ethischen Seite zu vertiefen, die eigentlich wertvollen Kernpunkte desselben hervorzuheben und die leitenden Gesichtspunkte dafür aufzustellen.*) Das geschieht durch folgende Konzentrationsfragen: Warum fragt Jesus gerade jetzt nach einem Urteil über seine Person? Wie kamen die Leute zu ihrem Urteil, und was wollten sie von Jesus aussagen? Wie kommt Petrus zu seinem Bekenntnis, und was will er mit demselben aussagen? Wie nimmt Jesus das Bekenntnis des Petrus auf? Warum verbietet Jesus seinen Jüngern, das Bekenntnis weiter zu sagen?**)

*) Ziller, Allg. Päd. 3. Aufl., S. 285.

**) Thrändorf, Der Religionsunterricht. I. Teil. S. 101 ff.

Ob es zweckmäßig sei, die Betrachtung des äußerlich Thatsächlichen der Vertiefung in die psychologische und ethisch-religiöse Seite der Erzählung vorangehen zu lassen, haben wir hier nicht zu untersuchen; man vergl. den Artikel: Darstellender Unterricht. Die eben angeführten, dem vortrefflichen Thrändorfschen Werke entnommenen Konzentrationsfragen sind jedenfalls Hauptfragen, wie wir sie wünschen, Fragen, die dem Denken der Kinder eine ernste Aufgabe stellen, Fragen zugleich, auf die ein konsequent zur Selbstthätigkeit angehaltener Schüler der Oberstufe von selbst kommen kann, ja kommen wird. Es scheint uns von höchster Wichtigkeit zu sein, daß der Schüler so oft als möglich selbst die Probleme auffinde und als solche kenntlich mache, die in dem zu behandelnden Unterrichtsstoffe enthalten sind; Fragen, die dem Zögling sich aufdrängen, spornen sein Denken und Streben ungleich mehr an, als solche, die lediglich vom Lehrer ausgehen. Fragt der Schüler aus freien Stücken: Warum wünscht Jesus gerade jetzt zu erfahren, wie die Leute über seine Person denken? so giebt er damit unmittelbar sein Interesse für die Sache und die Geneigtheit zum Denken und Erwägen zu erkennen.

Alles Denken der Kinder soll von Hauptfragen beherrscht werden, u. a. also auch der Abstraktionsprozeß. In dieser Hinsicht wird noch viel gesündigt. Vergleichungen anstellen, deren Zweck und Ziel der Schüler nicht entfernt begreift, ist ein unpädagogisches Verfahren, das nicht weniger entschieden verworfen zu werden verdient, wie die berüchtigte Scheinkatechese. In der Regel ist das Ziel, das an der Spitze der methodischen Einheit steht, mit dem Abschluß der Synthese vollständig erreicht; der Zögling weiß nun nicht mehr, was er soll, von einem Fortschreitenwollen kann daher bei ihm gar nicht die Rede sein. Aus diesem Grunde ist es notwendig, dem Abstraktionsprozeß durch eine neue Hauptfrage Richtung und Ziel anzuweisen. Endlich müssen auf die Anwendungsfragen auf der Stufe der Methode als zusammengehörig, einem gemeinsamen Zwecke dienend von dem Schüler aufgefaßt werden, und dies geschieht wiederum, indem man eine sie alle umfassende Hauptfrage an die Spitze stellt.

Hauptfragen, die das Denken und Streben der Kinder ganz bestimmten Zielpunkten zulenken, ziehen sich also durch die sämtlichen formalen Stufen hindurch. Ihre Beantwortung wird in den seltensten Fällen dem Schüler allein gelingen; er mag sich daran versuchen, zusehen, wie weit er kommt; immer aber muß der Lehrer bereit sein, durch Spezialfragen ihm zu Hilfe zu kommen. Daß insbesondere die Darbietung eines neuen Stoffes auf der Stufe der Synthese, sofern man darstellend verfahren will, der Spezialfragen nicht entbehren kann, bedarf kaum ausdrücklicher Erwähnung.

3. Spezialfragen. Spezialfragen sind jedesmal berechtigt, ja notwendig, wenn das Denken der Kinder in falsche Bahnen einlenkt, oder stille steht: sie müssen bestimmten Anforderungen genügen, um dem Zweck gerecht werden zu können, der ihre Anwandlung fordert. Die wichtigsten positiven und negativen Kennzeichen einer guten Spezialfrage sind:

a) Die Frage sei sprachlich korrekt, das fragende Vorwort stehe in der Regel an der Spitze. Zu verwerfen sind also z. B. folgende Fragen: Von was handelt dieser Abschnitt? statt: Wovon handelt er? — Er wollte was dadurch erreichen? statt: Was wollte er dadurch erreichen! — Wie lange, denkt ihr, daß man fährt? statt: Wie lange dauert wohl die Fahrt? — Sie wurden für ihre Arbeit nicht bezahlt, sondern sie mußten das? Umsonst thun. Im Innern der Pyramide nun befand sich was? Die Grabkammer. Als weltliche Fürsten standen die Bischöfe unter? Dem Kaiser. (Mehrere von diesen Fragen sind noch aus anderen Gründen anfechtbar; vergl. d. c.) Zur grammatischen gesellt sich die logische Inkorrektheit in einigen Fragen, die wir der interessanten Abhandlung von Just über die „Form des Unterrichts“ entnehmen: Wenn ich einen Räuber betrachte, wo hat die Unehrlichkeit ihre Wohnung? In Wald und Wildnis. — Aus Altem und Neuem, wer besteht daraus? Der Baum. Wer gleicht einer verlassenen, ausgeleerten Wohnung! Der Leib. Wenn nun die Welt nicht entstanden sein sollte, was müßte sie denn sein? Ewig. — Wir sind weit entfernt von der Ansicht, das Kriterium eines guten Unterrichts liege allein darin, daß der Lehrer in seinen Fragen Verstöße gegen die Grammatik und Logik vermeide; aber ungestraft läßt sich doch auch die Form der Frage nicht vernachlässigen. Die Sprache des Lehrers soll stets vorbildlich sein für den Schüler; inkorrekte Fragen beleidigen das gebildete Ohr und erschweren nicht selten dem Kinde die Antwort. Dagegen kann die Frageform manch-

mal ganz abgestreift werden, ohne daß die Grammatik Veranlassung hätte, Einwendungen zu erheben. Sind die Schüler richtig gewöhnt, so leistet ihnen ein Wort des Lehrers oft dieselben Dienste, wie eine vollständige Frage. So ersetzen die Worte: Lage? Richtung? Mündung? Erwartung? Besorgnis? die Fragen: An welchem Flusse liegt Hamburg? Welche Richtung hat der Nil? In welches Meer mündet er? Was sollte man nach dem Vorhergehenden erwarten? Welche Besorgnis hegte er? Es ist eitel Zeitverschwendung, wenn der Lehrer ganze Sätze spricht, wo er mit einem Worte zum Ziele gelangen könnte. — Auch ein Imperativ in Satzform darf unter Umständen mit unbedingter Erlaubnis der Grammatik die Frage vertreten. Das Kind sagt z. B.: Mainz liegt am Rhein. Der Imperativ: Bestimme die Lage von Mainz genauer! erzielt die gewünschte Antwort: Mainz liegt am linken Rheinufer, und zwar an der Stelle, wo der Rhein die nördliche Richtung verläßt und sich wieder nach Westen wendet: Mainz gegenüber mündet der Main in den Rhein.

b) Der fragende Lehrer muß in der Wahl seiner Worte auf das Sprachverständnis der Kinder Rücksicht nehmen, weil er sonst nicht darauf rechnen darf, verstanden zu werden. Eine andere Ausdrucksweise verlangt die Unterstufe, und wieder eine andere die Oberstufe; in einer höheren Mädchenschule, die ihre Schülerinnen durchweg den gebildeten Kreisen entnimmt, ist eine andere Ausdrucksweise erlaubt, als in der einfachen Dorfschule. Zöglinge des dritten Schuljahres wird man also z. B. nicht fragen: In welchem verwandtschaftlichen Verhältnis standen Abraham und Lot zu einander? sondern: Wie waren Abraham und Lot miteinander verwandt? Nicht: In welchem Gemütsverhältnis befand sich Abraham gegen Lot? allerdings auch nicht: Wie hatte Abraham den Lot? (nämlich „lieb"!) sondern: Warum wurde Abraham traurig, als er die Nachricht von Lots Gefangennahme erhielt? Sollte die Antwort: Abraham liebte Lot! — ausbleiben, so könnte man fördernd in den Gedankengang des Kindes eingreifen durch die Frage: Warum würde dein Vater (deine Mutter) betrübt sein, wenn du in Gefangenschaft gerietest?

c) Bei einer Prüfung, die lediglich den Zweck hat, das Maß der durch Erfahrung und Unterricht erworbenen positiven Kenntnisse festzustellen, können und werden leicht Fragen mit unterlaufen, die der Zögling nicht zu beantworten weiß, weil er eben noch nicht gelernt hat, wonach sich der Lehrer bei ihm erkundigt. In dem Unterricht jedoch, der auf ein Neulernen abzielt, einen Denkprozeß zur Entfaltung bringen will, sind solche Fragen als nutzlos und störend durchaus zu unterlassen. Es setzt das freilich voraus, daß der Lehrer den geistigen Besitz seiner Zöglinge kenne. Darum genügt es nicht, sich mit dem Stoffe bekannt zu machen, der man selbst innerhalb eines Jahres zu verarbeiten hat; man muß auch wissen, was auf den früheren Unterrichtsstufen dagewesen ist, zu welchen Beobachtungen die Heimat des Zöglings einladet und Veranlassung giebt. Der Lehrer, der noch keine Gelegenheit gehabt, die zu unterweisenden Schüler genau zu studieren, kann sich vor mancher Enttäuschung bewahren, wenn er lieber zu wenig, als zu viel Vorstellungsmaterial dem Kinde zurechnet. Wie Anfänger in der Kunst des Unterrichtens sich vielfach täuschen in der Bestimmung dessen, was sich durch Fragen aus den Kindern herauslocken läßt, und was nicht, dafür nur ein Beispiel aus unserer eigenen Erfahrung. Gegenstand des Unterrichts ist der Rigi. Der Lehrer erwähnt u. a., daß eine Zahnradbahn von Vitznau aus bis Rigikulm führt; er selbst weiß (Daniel hat es ihm verraten!), daß die Fahrt 1 Stunde und 20 Minuten dauert. Die Kinder sollen das auch erfahren. Wie fängt er das an? Er fragt: Wie lange, denkt ihr, daß man fährt? — Die Frage ist ganz außerordentlich thöricht; die Kinder wissen weder, wie lang der Schienenweg ist, noch kennen sie die Durchschnittsgeschwindigkeit des Zuges, noch ist ihnen jemals die Dauer der Fahrt genannt worden, und deshalb muß ihr Sichbesinnen ebenso erfolglos bleiben, wie ihr Nachdenken. Die Frage will schneiden, wo nicht gesäet ist.

d) Im Dienste der Denkübungen stehen alle Fragen, auch diejenigen (vergl. c), die sich zunächst und unmittelbar nur an das Gedächtnis des Zöglings wenden: sie veranlassen das Wiederbewußtwerden von Vorstellungen, ohne deren Mitwirkung ein Fortschreiten der Denkbewegung nicht möglich ist. Davon verschieden sind die anderen Fragen, die den Schüler zu einem Urteil auffordern, das er bisher noch nicht gefällt hat. Hier ist darauf zu achten, daß dem Kinde das Urteil nicht in den Mund gelegt, es vielmehr angehalten werde, die Antwort zu suchen. Was hilft es dem Schüler, wenn der Lehrer für ihn denkt und auf seine Mitwirkung nur insofern rechnet, daß er die

Vervollständigung von Sätzen verlangt, eine Vervollständigung, die sich mit der denkbar geringsten Anstrengung des Geistes leisten läßt! Ganz wertlos sind also z. B. folgende Fragen: Die andere Hälfte des Landes nun, die den Bischöfen gehört, wie ist die für Heinrich IV. nun? Verloren. — Es ist wichtig, daß der Kaiser auch zur Wahl der Bischöfe? Etwas zu sagen hat. — Als Kaiser hat er das Recht, über sein Reich? Zu befehlen. — Er darf sich das Reich, das er einmal übernommen hat, nicht? Nehmen lassen. — (Über die Form dieser Fragen vergl. a.) Bei solchen Fragen ist von einem Suchen der Antwort nicht die Rede. Kinder, die nicht ganz unaufmerksam gewesen sind und den Zusammenhang der Erörterungen einigermaßen erfaßt haben, fügen ohne Mühe das Wort oder die Worte hinzu, die zum Ausdruck des Urteils noch zu ergänzen sind. Dasselbe gilt auch in der Regel von den Wahl- oder Entscheidungsfragen. Z. B.: Hat der Kaiser das Recht, die Bischöfe zu belehnen? Ja, antwortet das Kind, dem die Thatsache bekannt ist, daß die Bischöfe in früheren Zeiten durch den Kaiser ernannt wurden. Ob diese Regierungshandlungen im Einklang standen mit den historisch gewordenen Rechtsverhältnissen: das zu überlegen fällt ihm gar nicht ein. Sein „Ja“ ist wohl ein Zeugnis von dem willigen Eingehen auf die Absichten des unterrichtenden Lehrers aber, keines Offenbarung freien, selbständigen Denkens. Man vergleiche auch noch folgende Beispiele: Ist das Recht des Kaisers, die Bischöfe zu ernennen, ein bedeutendes Recht? Ja. — Wird sich der Kaiser das Recht ohne weiteres nehmen lassen? Nein. Die Fragen sollten lauten: Inwiefern ist das Recht des Kaisers für ihn höchst bedeutsam? Wie wird er sich also verhalten, wenn der Papst ihm jenes Recht zu nehmen sucht? — Diesen Fragen gegenüber hört das mechanische „Ja“- und „Nein“-sprechen auf; der Zögling muß sich dazu entschließen, Gedanken zu produzieren und ihnen einen zusammenhängenden Ausdruck in Sätzen zu verleihen. Wahlfragen können ja mit unterlaufen, allein dann darf es niemals bei dem einfachen „Ja“ und „Nein“ sein Bewenden haben, sondern der Schüler muß angehalten werden, sich über die Motive seiner Wahl zu äußern.

e) Das Zerrbild nüchternen, besonnenen Denkens und verständiger Rede ist jenes oberflächliche Aburteilen, das durchaus an der Außenseite der Erscheinungen haftet, einen Einzelfall auf die Allgemeinheit überträgt und schnell fertig ist mit dem Wort. Der Lehrer hat die Pflicht, jenem verderblichen Geiste der Ungründlichkeit und des leichtsinnigen Absprechens nach Kräften entgegenzuarbeiten, und er muß sich deshalb sorgfältig vor Fragen hüten, die der leichtfertige Schwätzer weit besser zu beantworten weiß, als der rührige, gewissenhafte Denker. Eine Anzahl solcher Fragen finden wir z. B. in einer Vorbereitung zur Geschichte vom Hauptmann zu Kapernaum. Die Kinder wissen vom Hauptmann nur, daß er ein Römer und Hauptmann der römischen Garnison in Kapernaum war, weiter nichts. Nun heißt es: Wie mag es in seinem Herzen ausgesehen haben? — Ja, der Scharfblick und Tiefsinn eines Kant oder Herbart würde nicht ausreichen, um eine begründete, aus wirklichem Denken hervorgegangene Antwort auf diese Frage zu finden! Hier bleibt nur ein blindes Zutappen übrig. Weiter wird gefragt: Wie stand er zu den Einwohnern von Kapernaum? Antwort: Da die Römer Herren der Welt waren, wird er wohl stolz und verächtlich auf sie herabgeblickt und sie übermütig behandelt haben, während sie mit Furcht und Haß aufblickten zu dem mächtigen Herrn, der nach Willkür in ihrer Stadt schaltete und waltete. — So? Wie kann das Kind das wissen? Wie kann ein denkender Hörer es ohne weiteres für wahrscheinlich halten („er wird wohl stolz und verächtlich auf sie herabgeblickt haben“), daß jeder Römer stolz gewesen sei und die Überwundenen übermütig behandelt habe? Konnte der Hauptmann nicht eine Ausnahme bilden? Und was wissen denn die Kinder in der Zeit, wo sie die Geschichte des Hauptmanns zuerst kennen lernen, von der Weltherrschaft der Römer, ihrem Stolz und Übermut? — Die Frage: Ob wohl Jesus und der Hauptmann sich kannten? ist berechtigt, denn die Wahrscheinlichkeit spricht dafür, daß sie sich kannten. Entschieden zurückzuweisen ist aber wieder die folgende Frage: Was werden die beiden über einander gedacht haben? Antwort: Der stolze, trotzige, gewaltthätige Heide steht meinem Reiche fern; der armselige, jüdische Lehrer geht mich nichts an. — Ist das nur im mindesten wahrscheinlich? Liegt nicht die Annahme ebenso nahe, daß auch der Hauptmann sich dem Eindrucke der gewaltigen, einzigartigen Persönlichkeit Jesu nicht hatte entziehen können und nun seine Bekanntschaft suchte? Kann das Kind, welches antworten will, überhaupt etwas anderes thun, als raten? Und

heißt das nicht die Schüler zu unüberlegtem Reden geradezu verleiten? Zwar merken die Kinder hinterher, daß sie falsch geraten haben, und wenn wir Verfechter der Denkübungen wären, die lediglich als solche in Betracht kommen sollen, so könnten wir nach der Darbietung der Erzählung sie darauf aufmerksam machen, durch welche thörichten Trugschlüsse ihre grundfalschen Aussagen hervorgerufen wurden, so daß sie ihre eigenen Urteile für alle Zukunft als ein abschreckendes Beispiel oberflächlichen Aburteilens betrachteten. Der sittlich-religiöse Zweck des biblischen Geschichtsunterrichts aber verträgt sich nicht mit solchen logischen Betrachtungen, wie sie in diesem Falle nötig wären. Wir bezweifeln, daß ein zehn- oder elfjähriges Kind so antwortet, wie die erwähnte „Vorbereitung" annimmt; sollte es aber der Fall sein, so müßte der Lehrer eigentlich dem Schüler zurufen: Was redest du da in den Tag hinein? Das kannst du ja gar nicht wissen!

Wir halten diese Frageweise, die haltlose Vermutungen an die Stelle wohlüberlegter Urteile treten läßt und das Gefühl für die Unterscheidung beider Klassen von Aussagen in den Schülern ertötet, für so gefahrdrohend, daß wir noch einige Beispiele mitteilen wollen. Wir lesen heute ein Gleichnis von einem thörichten Reichen; worin wird der Reichtum und die Thorheit dieses Mannes bestehen? — Der Name Lazarus bedeutet: Gott ist meine Hilfe. Könnt ihr daraus vielleicht schon etwas schließen über die Gesinnung des Armen und den Gang der Geschichte? (Als ob die Gesinnung eines Menschen stets der Bedeutung seines Namens entspräche!) — Was erfahren wir über das Herz des Lazarus? (Gar nichts! Die Schüler legen nicht aus, sondern unter, wenn sie alles Mögliche aus seinem Namen und seiner Aufnahme in den Himmel ableiten.) — Warum hat der Handwerksbursche wohl ein Verbrechen begangen? (Gar nicht zu beantworten, solange die Kinder das Gedicht: „Die Sonne bringt es an den Tag" nicht kennen; Zorn, Eifersucht, Habsucht, Wut u. s. w. konnten die Triebfedern sein.) — Warum war ihm die Erinnerung an den Mord so unangenehm? (Auch hier sieht sich das Kind aufs Raten angewiesen; vielleicht schlug ihm das Gewissen, vielleicht fürchtete er die Entdeckung des Mordthat und die verspätete Sühne, vielleicht wirkte beides zusammen.) — Was thut man, wenn man sehr lebhaft an etwas denkt? (Man spricht mit sich selbst!) — Es ist eine Kunst, die der sorgfältigsten Pflege und Übung bedarf, bestimmt zu fragen und doch auch wieder so, daß dem eigenen Denken der Kinder die Entscheidung anheimgegeben wird.

f) Unstatthaft ist ferner das sog. Abfragen, und zwar in allen Klassen der Volksschule. Den Kindern ist erzählt worden oder sie haben gelesen: Abraham war sehr reich an Vieh, Silber und Gold; Lot aber hatte auch viele Schafe und Rinder. Und das Land konnte es nicht ertragen, daß sie bei einander wohnten. Und es war immer Streit zwischen den Hirten Abrahams und Lots. — Statt nun zu sagen: Erzähle, was du gehört (oder gelesen) hast! wird gefragt: Woran war Abraham sehr reich? Wer hatte auch viele Schafe und Rinder? Was konnte das Land nicht ertragen? Was entstand zwischen den Hirten Abrahams und Lots? — Diese Fragen gehören sämtlich zu denen, die den Kindern die Antwort in den Mund legen (vergl. d), nur an ihr Gedächtnis, nicht an ihren Verstand appellieren. Welchen Zweck sollten sie haben? Den Stoff einzuprägen? Dazu giebt es ein viel sichereres Mittel: man fordere die Schüler auf, das Erzählte (oder Gelesene) zusammenhängend wieder zu geben! Dann hat der Schüler das Wort, wie sich's gebührt, und nicht wieder der Lehrer; dann widerfährt dem Kinde nicht das Mißgeschick, daß ein Kreis von Vorstellungen, der nur in seiner Geschlossenheit einen Wert für die Geistesbildung hat, in seine Bestandteile aufgelöst und zerrissen wird; dann ist der Aufmerksamkeit und Sammlung des Kindes eine Aufgabe gestellt, die es nicht ohne Anstrengung und daher mit wirklichem Gewinn löst; dann erfährt der Lehrer auch, was etwa das Kind falsch aufgefaßt oder gar nicht verstanden hat. Man sage nicht: das sei zu viel von den Kindern verlangt! Man mag mit kleinen, ganz kleinen Abschnitten beginnen; die Leistungsfähigkeit wächst mit der Übung und der wiederholten Erfahrung des Könnens. Der darstellende Unterricht (s. daselbst) läßt die Neigung zu der unseligen Abfragerei gar nicht aufkommen.

g) Jede Frage, die der Lehrer stellt, gilt nicht dem einzelnen Schüler, sondern der ganzen Klasse; und wenn auch nur einer antworten, d. h. das durch die Frage ins Leben gerufene Urteil aussprechen kann, so müssen doch alle innerlich urteilen und gleichmäßig bereit sein, die gewonnene Einsicht in Worte zu kleiden.

Es ist darum falsch, wenn der Lehrer erst den Namen eines Schülers nennt und dann an diesen die Frage richtet. Das sieht so aus, als hätten die übrigen Schüler mit der Sache nichts zu thun, und gar leicht könnte der eine oder andere sich das zu nutze machen und seine Gedanken plan= und ziellos umherschweifen lassen. Ein ähnliches, gleich unerwünschtes Resultat ist mit der Gewohnheit mancher Lehrer verbunden, die Schüler nach der Reihe zu fragen. Kein Kind mag die Antwort gerne schuldig bleiben; sobald es also an der Reihe ist, wird es schon aufmerken. Allein nichts berechtigt zu dem Glauben, alle Kinder würden auch dann noch mit ungeteilter Aufmerksamkeit dem Unterrichte folgen, wenn der Lehrer sich längere Zeit um sie gar nicht bekümmert.

h) Das Denken ist ein Prozeß, der Zeit erfordert, sehr häufig eine Zeit, die sich nicht nach einzelnen Sekunden bemessen läßt. In einer guten Schule ist es darum gar nicht möglich, daß Frage und Antwort Schlag um Schlag einander folgen; es werden vielmehr Pausen in dem Gespräch eintreten, die es den Schülern ermöglichen sollen, in aller Ruhe zu überlegen, und nur wenn diese Pausen so lange währen, daß anzunehmen ist, die Frage sei nicht verstanden worden, mag der Lehrer die Frage in anderer Form wiederholen oder durch eine Zwischenfrage helfend eingreifen. Zurufe, wie: Das wißt ihr alle nicht? Ich sehe so wenige Finger! Wie könnt ihr euch so lange besinnen! u. s. w. haben nicht den geringsten Zweck. Nicht als ungestümer Dränger und Treiber darf der fragende Lehrer den Schülern gegenüber stehen, sondern als der geduldige Gärtner, der zu warten versteht, bis sich die Frucht naturgemäß entwickelt hat. Wo die Schüler, nachdem sie kaum die Frage gehört haben, stets sogleich mit der Antwort bei der Hand sind, da taugen ganz gewiß die Fragen nichts (vergl. d).

i) So notwendig der Schulunterricht im großen und ganzen Klassenunterricht sein muß, so wenig darf doch der Lehrer vergessen, daß die Klasse aus individuell verschiedenen Einzelpersönlichkeiten besteht. Was dem einen Schüler nach seiner natürlichen Anlage, seinem Erfahrungsmaterial und seinen besonderen Erlebnissen leicht verständlich ist, das macht dem anderen große Schwierigkeiten; Bedenken, Einwürfe, die jenem aufstoßen, berühren diesen nicht im mindesten. Wie leicht kann es vorkommen, daß für einen einzelnen Schüler die Dunkelheit noch fortdauert, die der Lehrer der Klasse gegenüber glücklich verscheucht hat. In solchen Fällen nun ist es von Bedeutung, daß der Schüler aus dem ganzen Verhalten des Lehrers und vielleicht aus dessen ausdrücklicher Aufforderung den Mut geschöpft hat, vertrauensvoll zu fragen: Wie ist das? Ich verstehe das nicht! — Auf diese Weise erhält der Lehrer Kunde von so manchem Irrtum, so manchem Zweifel der Kinder, die ihm sonst entgangen wären. Freilich, ein Narr fragt mehr, als zehn Weise beantworten können. Der Lehrer muß selbst wissen, ob er in seiner Schule vor närrischen, vorwitzigen, vielleicht gar aus Übelwollen hervorgehenden Fragen gesichert ist. Ist dem nicht so, so verzichtet er besser auf dieses Mittel, einen Einblick in die verborgenen Falten des kindlichen Geistes und Herzens zu gewinnen. Aber auch da, wo solche Mißstände nicht eintreten, ist es nicht immer leicht, eine Antwort auf die Fragen denkender Kinder zu finden. Aus unserer Erfahrung erwähnen wir als Beispiele folgende Fragen: Wie kann man das wissen, was Jesus in Gethsemane gebetet hat, und daß er dreimal dasselbe betete! Es hat's ja niemand gehört, da die Jünger schliefen. — Ist es nicht Gottes Wille, daß die Menschen, wenn sie einmal gestorben sind, auch tot bleiben? (Das fragende Kind hatte vor einigen Jahren seine Mutter verloren und wurde durch die Erzählung vom Jüngling zu Nain zu seiner Frage angeregt.) — Oft bleibt nichts anderes übrig, als daß man den Fragesteller auf den späteren Unterricht verweist, so z. B., wenn ein Kind, dem man die Bewegung der Erde um die Sonne mit ihren Folgen noch nicht erklären kann, fragt: Warum ist es am Äquator heißer, als bei uns? Wie geht es zu, daß in der heißen Zone die Sonne das ganze Jahr hindurch mit geringen Unterschieden etwa um 6 Uhr auf= und 6 Uhr untergeht, während Sonnenauf= und Untergang bei uns im Sommer so viel früher, im Winter so viel später eintreten. —

4. **Die Antworten der Kinder.** Die Frage des Lehrers zieht die Antwort der Schüler nach sich. Unter welchen Voraussetzungen dürfen wir diese als vollkommen befriedigend ansehen?

a) Der Schüler spreche laut und deutlich, so daß man ihn im ganzen Schulzimmer ohne jede Anstrengung verstehen kann. Das Schreien der Knaben ist schon aus ästhetischen Rücksichten zu verurteilen, auch wirkt es abstumpfend auf

die Sinne der Schüler; das Flüstern der Mädchen, bald als Schüchternheit und Befangenheit, bald als Bequemlichkeit hervorgehend, ist ebensowenig zu dulden, denn es bürdet dem Lehrer wie den Mitschülerinnen eine Anstrengung des Horchens auf, die ermüdet, auch hat es manchen Zeitverlust im Gefolge, da viele Antworten wiederholt werden müssen. Die Schüchternheit muß ermutigt werden, ihr gegenüber ist zarte Schonung, liebevolle Ermunterung geboten; der Bequemlichkeit aber trete man mit Strenge und unbeugsamer Konsequenz entgegen.

b) Die Antwort bestehe aus einem vollständigen Satze, oder aus einer Reihe von Sätzen, nicht aber aus einzelnen, abgerissenen Worten. In der Unterklasse, wo die Sprachfertigkeit der Schüler noch viel zu wünschen übrig läßt, sollte man schlechterdings darauf halten, daß der Schüler regelmäßig die Frage mit in die Antwort aufnimmt. Z. B. Was ist das? Das ist ein Pferd. — Welches Tier kommt jetzt noch daher geschnattert? Die Ente kommt jetzt noch daher geschnattert. — Wo wachsen die Bohnen? Die Bohnen wachsen im Garten und auf dem Felde. — Werden jedoch die Schüler unablässig im zusammenhängenden Sprechen geübt, so fällt die Notwendigkeit, auch solchen Fragen gegenüber auf sprachlich vollständige Antworten zu dringen, allmählich fort, und es genügen dann die Angaben: Ein Pferd, die Ente, im Garten und auf dem Felde. — Fragen, denen eine wahrhaft anregende Kraft innewohnt, bringen den Schüler übrigens kaum in die Versuchung, sich mit einzelnen Worten als Antwort zu begnügen. Was die Hauptfragen anbetrifft, so haben wir schon darauf hingewiesen, daß ihre Beantwortung einen kleinen Vortrag erfordert. Allein auch gute Spezialfragen lassen sich selten mit einem Worte abthun. Z. B. Warum erschraken die beiden Burgunderkönige beim Anblick Siegfrieds? Das Kind wird antworten: Sie dachten, Günther wäre auf dem Isenstein umgekommen — oder: Weil sie dachten, Günther wäre umgekommen. — Die erste Form ist in grammatischer Hinsicht vorzuziehen, auch beweist sie eine größere Unabhängigkeit von dem Wortlaut der Frage. Wo es den Schülern zur Gewohnheit geworden ist, in ihren Antworten Worte statt Sätze darzubieten, darf man mit Sicherheit darauf schließen, daß der Lehrer die Fragen bevorzugt, die dem Schüler nichts zu denken übrig lassen.

c) Die Antwort sei inhaltlich richtig. Wie aber, wenn sie es nicht ist, oder wenn sie ganz ausbleibt? Dann wiederholt sich in einzelnen Schulen ein Vorgang, den uns Geibel in seinen prächtigen „Schulgeschichten" schildert; man braucht nur von den Wirkungen der Zerstreutheit abzusehen, die dem würdigen Rektor einen solchen Streich spielte. Der alte Herr, ein wenig taub und dazu mehr als gewöhnlich zerstreut, wiederholt eines Tages Geschichte und heischt, den Blick aufs Buch gerichtet, Antwort von einem, der abwesend ist. Wer schlug die Schlacht, bei Bautzen, Meyer? — „Meyer fehlt!" — s'ist falsch. Der Nächste! — „Meyer fehlt!" — s'ist wieder falsch. Der Nächste! — „Meyer ist nicht da!" — Der Folgende! — „Der Alte scheint im Kopf verrückt!" — Ganz recht, mein Sohn. Nur hätt' es Meyer wissen müssen, so wie Du. — So lustig verläuft die Sache meistens nicht, aber die Ausdrücke: s'ist falsch. Der Nächste! Der Folgende! u. s. w. kann man auch heute noch oft genug hören, wenn der angerufene Schüler schweigt oder nicht die Antwort giebt, die der Lehrer erwartete. Welchen Wert hat es aber für das unwissende oder irrende Kind, daß ein anderes Kind den Beweis des Wissens erbringt oder den Denkprozeß vollführt, der jenem nicht gelingen wollte? Ein solches Verhalten kann man höchstens einem Anfänger verzeihen, der bei jeder unerwarteten Antwort der Gefahr ausgesetzt ist, den Faden des Gesprächs zu verlieren. Wer die Schlacht bei Bautzen schlug, das muß man gelernt haben, und wer es nicht weiß, aus dem ist es auch durch Fragen nicht herauszulocken. Stellt sich nun bei der Wiederholung heraus, daß der eine Schüler es vergessen hat, so muß ein anderer antworten; allein dann ist der erste Schüler zu nötigen, die Antwort zu wiederholen, damit er das Vergessene aufs neue seinem Gedächtnisse einpräge. Und so in allen Fällen, wo das positive Wissen in Frage kommt. Handelt es sich aber um ein neu zu bildendes Urteil, so sind andere Wege einzuschlagen. Vielleicht versteht der Schüler die Frage wegen ihrer Fassung nicht (vg. 3, 6): dann ist sie in anderer Form zu wiederholen. Vielleicht hat er nicht achtgegeben: dann darf ihm die Antwort auf die wiederholte Frage erst recht nicht geschenkt werden, weil er sich sonst nicht veranlaßt fühlen würde, die Unaufmerksamkeit abzuschütteln. Ist die Antwort falsch oder halbrichtig, so muß der Lehrer der Quelle des Irrtums nachgehen und durch Erläuterungen, Zwischenbemerkungen u. s. w. den Schüler auf den rechten Weg

zu führen suchen. Die anderen Schüler hören zu, greifen auch wohl selbst widerlegend oder zweifelnd mit ein, bis das Falsche berichtigt, das Unvollständige ergänzt ist. Das bequeme: Der Nächste! Der Folgende! — wird in einer guten Schule ein seltener Gast sein.

Litteratur: Reinstein, Die Frage im Unterricht. — Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. — Just, Die Unterrichtsmethode und ihre Begründung. 10. Jahrbuch, S. 216 ff. — Thrändorf, Bemerkungen zu Reinsteins „Frage im Unterricht." 10. Jahrbuch, S. 242 ff. — Thrändorf, Die Kunstkatechese. Reins Päd. Studien. 1881, Heft 1. — Foltz, Die Frage als Bildungsmittel. Kehrs Päd. Blätter. 1881, S. 265 ff. — Just, Die Form des Unterrichts. 15. Jahrbuch, S. 129 ff. — Imme, Die Fragesätze nach psychologischen Gesichtspunkten eingeteilt und erläutert. Programm des Gymnasiums in Cleve, 1879 und 1881. — Justs Abhandlung über die „Form des Unterrichts" erscheint uns als das Beste, was über die „Frage im Unterricht" bisher gesagt worden ist. Vergl. Art. „Form des Unterrichts."

Eisenach. O. Foltz.

Fragesucht

1. Wesen als Krankheitssymptom. 2. Vorkommen und Bedeutung. 3. Unterscheidung von dem Fragen des gesunden Kindes. 4. Behandlung.

1. Wesen als Krankheitssymptom. Fragesucht — als Krankheitssymptom — bedeutet ein krankhaftes Überwiegen von Associationen in Fragform. Sie tritt in zwei Hauptformen auf, nämlich erstens unter dem Bild der Zwangsvorstellungen in Frageform und zweitens als ideenflüchtige Fragesucht.

Die Zwangsvorstellungen in Frageform sind dadurch charakterisiert, daß die Fragen ohne thatsächliches Interesse, rein zwangsmäßig erfolgen. In der Regel empfinden die Kranken diesen Zwang selbst als höchst unangenehm, ohne sich jedoch davon befreien zu können. Wenn der ganze Prozeß innerlich abläuft, d. h. sich nicht in lauten Fragen an die Umgebung äußert, so spricht man von krankhafter Grübelsucht, wenn sie das Zustandekommen normaler Urteile und Handlungen hindert, von Zweifelsucht (folie de doute). Meist knüpfen diese Zwangsvorstellungen an ganz triviale Dinge an: warum weht der Wind? warum hat der Stuhl vier Beine? ꝛc. Mitunter überwiegt ein religiöser Inhalt. Solche Kinder quälen sich mit Fragen über die Dreieinigkeit ꝛc. und zwar — was das Entscheidende ist — zwangsweise, ohne Wissensdrang und ohne religiöses Bedürfnis. Mitunter tritt sekundär heftige Angst hinzu. Über die spezielle Form der Zweifelsucht wird im Artikel „Zwangsvorstellungen" ausführlicher berichtet werden.

Die ideenflüchtige Fragesucht geht aus einer Beschleunigung der Ideenassociation hervor. Man kann geradezu sagen, daß die Ideenflucht (s. d.) bei dem Kinde sich sehr oft in einer krankhaften Fragesucht äußert. Meist knüpft diese Form der Fragesucht an Sinnesempfindungen an. Diese lösen in rascher Folge zahlreiche Vorstellungen aus, welche bei der Armut an Antwortvorstellungen die Frageform annehmen. So fragt ein solches Kind: wohin geht der Wind? woher kommt er? woraus sind die Wolken gemacht? Sind auch in der Wüste Wolken? Wo ist die größte Wüste? ꝛc. Von Zwang ist hier — wenigstens im Bewußtsein des Kindes selbst — keine Rede. Im Gegenteil werden alle Fragen mit der größten Lebhaftigkeit und Neugierde gestellt. Wenn trotzdem das Kind oft die Antwort nicht abwartet, so liegt dies daran, daß die Fragevorstellungen sich überstürzen. Die Empfindung „Wolke" lenkt vom Wind ab, die associierte Vorstellung Wüste wieder von der Wolke u. s. f. Diese Zersplitterung der Aufmerksamkeit (Hyperprosexie) und Incohärenz der Ideenassociation wird selten vermißt.

2. Vorkommen und Bedeutung. Zwangsvorstellungen in Frageform sind bei Kindern nicht gerade häufig. Mehrfach ist anfallsweises Auftreten beobachtet worden. Ihre Prognose ist meist sehr traurig, insofern sich meist späterhin eine schwere Psychose (Irresein aus Zwangsvorstellungen oder Paranoia) entwickelt. Seltener stellt sie eine weitergehende Komplikation der kindlichen Neurasthenie dar. Häufiger und prognostisch günstiger ist die ideenflüchtige Fragesucht. Sie findet sich namentlich oft als Symptom einer leichten Debilität (Armut an Antwortvorstellungen!) und der kindlichen Manie. Vergl. unter Schwachsinn (Debilität) und unter Manie.

3. Unterscheidung von dem Fragen des gesunden Kindes. Äußerlich kann die Neugierde und der Wissensdrang des gesunden Kindes der krankhaften Fragesucht oft in hohem Maße gleichen. Eine sorgfältige Beobachtung gestattet jedoch alsbald beide zu unterscheiden. Das gesunde Kind fragt auch oft viel, wenn aber seine Frage beantwortet wird, so schweigt es entweder oder geht zu einer neuen, mit der vorigen in innerem Zusammenhang stehenden

Frage über. Das kranke Kind wiederholt entweder die Frage trotz geduldiger und gründlicher Beantwortung unter dem Einfluß seines Associationszwangs immer wieder (Zwangsvorstellungen in Frageform) oder es geht flüchtig, kaum eine Antwort abwartend, zu immer neuen, mit der ersten in keinem oder höchst lockerem Zusammenhang stehenden Fragen über.

4. Behandlung. In allen Fällen ist die schleunige Zuziehung eines Arztes geboten.

Litteratur: Ziehen, Psychiatrie. Berlin 1894. S. 126. — Einen sehr charakteristischen Fall teilt z. B. v. Krafft-Ebing, Allg. Zeitschrift für Psychiatrie Bd. 35 S. 324 mit.

Jena. Th. Ziehen.

August Hermann Francke

1. Lebensgeschichte. a) Bildungsgang (1663 bis 1687). b) Wanderjahre (1687—1692. c) Gründung der Stiftungen (1692—1702). d) Ausbau der Stiftungen (1702—1727). 2. Franckes Pädagogik. a) Der Zögling. b) Lehrer und Erzieher. 3. Franckes Didaktik. a) Die deutschen Schulen. b) Die höheren Schulen. 4. Nachwirkungen.

1. Lebensgeschichte. a) Bildungsgang (1663—1687). Nachdem im Verlaufe des unglücklichen siebzehnten Jahrhunderts die gesamte deutsche Kultur schwer geschädigt worden war, erfolgte vom Ausgange des siebzehnten Jahrhunderts eine allmähliche Erhebung des deutschen Volkslebens. Den Anfang dazu bildete der Pietismus, eine religiöse Erhebung, welcher erst später ein Aufschwung der deutschen Wissenschaft, Kunst und Politik gefolgt ist. Der Pietismus trat in Gegensatz zu der bis dahin herrschenden lutherischen Orthodoxie. Diese hatte die Religion zu einer Verstandessache gemacht. Der Pietismus bringt dem gegenüber auch das Gefühl und den Willen zur Geltung, indem er die innere religiöse Erfahrung betont und eine Einwirkung des religiösen Geistes auf das gesamte Volksleben fordert. Dieses verdankt ihm zweierlei: die Läuterung der Sitten und die Verinnerlichung des Gefühls, die noch in der klassischen Litteratur des achtzehnten Jahrhunderts nachwirkt. Wie die Aufklärung, so zeigt auch der Pietismus von Anfang an einen starken didaktischen Drang. Er ist darum für die Geschichte der Pädagogik sehr wichtig geworden, und der Hauptvertreter der pietistischen Pädagogik ist August Hermann Francke.

A. H. Franckes Familie stammt aus Thüringen, aus dem Dorfe Heldra am Fuße des Heldrasteins bei Treffurt a. d. Werra, wo sie bis zum Anfange des 16. Jahrhunderts nachzuweisen ist. Noch vor dem 30jährigen Kriege kam ein Hans Francke aus Heldra, der das Bäckerhandwerk erlernt hatte, auf seiner Wanderschaft nach Lübeck. Hier gewann er durch Heirat einer Witwe einen Familienbesitz in Gestalt eines Backhauses, das in der Königstraße zu Lübeck noch jetzt bestehen soll. So war er wohlhabend genug, um seinen Sohn Hans Francke, den Vater A. H. Franckes, auf das damals berühmte Gymnasium zu Danzig schicken zu können und ihn in Königsberg und Rostock die Rechte studieren zu lassen. Von der üblichen Bildungsreise nach Holland und Frankreich zurückgekehrt, erwarb er sich in seiner Vaterstadt als Sachwalter durch Kenntnisse und Tüchtigkeit so hohes Ansehen, daß er sich um die Tochter des damaligen Stadtsyndikus, des späteren Bürgermeisters und kaiserlichen Rates Gloxin bewerben durfte. Durch seine Verheiratung mit Anna Gloxin trat Hans Francke im Jahre 1651 in einen ansehnlichen Familienkreis, den geschäftliche Tüchtigkeit und ernste Frömmigkeit auszeichneten. Als später Dr. Hans Francke dem Herzog Ernst dem Frommen von Gotha (1641—1675), dem um Hebung des Schulwesens in seinem Lande so hochverdienten Fürsten, bei Gelegenheit einer geschäftlichen Verhandlung bekannt geworden war, wurde er um Pfingsten 1666 nach Gotha als Hof- und Justizrat berufen. Schon im Jahre 1670 ist er hier kaum 45 Jahre alt gestorben, eine Witwe mit sechs unerzogenen Waisen hinterlassend.

A. H. Francke, das sechste oder siebente Kind seiner Eltern, wurde noch in Lübeck geboren im Jahre 1663 am 12. März alten Stils, also nach jetziger Rechnung am 22. März. Er war bei der Übersiedelung seiner Eltern nach Gotha drei Jahre alt und wuchs auf unter dem Einfluß der dortigen Schulverbesserungen. (Vergl. Wold. Böhne, Die pädagogischen Bestrebungen Ernst des Frommen von Gotha. Gotha 1888.) Seinen Bildungsgang hat er später bald nach seiner Ankunft in Halle selbst geschildert in einer Weise, daß dieser Aufsatz vom „Anfang und Fortgang seiner Bekehrung“ von hohem Wert ist für das Verständnis seiner Persönlichkeit und seiner Pädagogik. (Bei Kramer, Beiträge zur Gesch. A. H. Franckes. Halle 1861, S. 28—55.)

Danach ließen die Eltern den Knaben schon früh unterrichten durch Privatlehrer in und außer dem Hause. Dem frommen Sinn, den die Eltern in ihm von Anfang an geweckt

hatten, geschah durch den Verkehr mit andern Knaben in den Privatstunden mancherlei Abbruch. Erst durch die Einwirkung seiner frommen Schwester Anna wurde wieder eine gottselige Stimmung in seinem Herzen heimisch. Dieselbe Erfahrung wiederholte sich, als der Dreizehnjährige der obersten Klasse des Gymnasiums zu Gotha auf ein Jahr (1676—77) übergeben wurde, (vergl. Goethes Schulerinnerungen, Dichtung und Wahrheit, I. Buch) und rief später bei ihm den pädagogischen Grundsatz einer beständigen Überwachung des Zöglings hervor, der von Freunden und Gegnern Franckes angefochten worden ist. Gewiß verdankt Francke dem kurzen Besuche des Gothaer Gymnasiums doch pädagogische Anregungen, denn es war unter dem Rektor A. Reyher von den Reformgedanken Ratkes und Comenius' nicht unberührt geblieben. Es folgt nun eine etwa zweijährige Periode, die zwischen seiner Gymnasialzeit und dem Abgang zur Universität liegt, auf die er mit geringer Befriedigung zurückblickt. Mit dem sechzehnten Lebensjahre bezog er die Universität als Student der Theologie. In dieser Zeit erscheint er als ein hochbegabter Student, der nicht bloß um eine theologische, sondern auch um eine philosophische und historische Bildung, besonders auch um gründliche Kenntnis der biblischen Grundsprachen bemüht war. Ein ehrenvolles Amt schwebte ihm als Ziel vor; unbefangen verkehrte er mit seinen Genossen, besaß die Zufriedenheit seiner Lehrer und Gönner, überall beliebt und wohlangesehen. Doch bestand schon damals unter diesem weltfrohen Äußeren als eine Unterströmung das Bedürfnis einer tieferen Religiosität, wie er sie in der Jugend bereits gekannt hatte.

Er bezog die Universität Erfurt, wo er nach der damaligen Sitte den Privatunterricht „eines gelahrten alten Studiosus“ genoß. Schon nach einem halben Jahre verließ er Erfurt und siedelte nach Kiel über. Hier zogen ihn besonders die Vorlesungen des gelehrten Polyhistors Morhof an, während der Verkehr und Unterricht des Professors Kortholt, eines Gesinnungsgenossen Speners, auf seine religiöse Richtung und seine Auffassung des geistlichen Berufes bestimmend eingewirkt hat. An die dreijährige Kieler Studienzeit schließt sich ein kurzer Aufenthalt in Hamburg, wo er den Unterricht des Orientalisten Lic. Esra Edzardi im Hebräischen suchte. Die guten Erfolge dieses Lehrers haben Francke für immer zu einem Anhänger des induktiven Verfahrens im Sprachunterricht gemacht. Die anderthalbjährige Muße, die Francke dann vom Sommer 1682 bis Ostern 1684 in Gotha bei den Seinen genoß, bot ihm Gelegenheit, seine Studien in der Stille fortzusetzen. Ostern 1684 übernahm er es, einem jüngeren Studenten Privatunterweisung im Hebräischen zu erteilen und bezog mit diesem die Universität zu Leipzig, wo er neben seinen theologischen Studien sich besonders um die Erlernung und Übung der französischen, englischen und italienischen Sprache bemühte. 1685 zum Magister befördert, begann er selbst Vorlesungen zu halten und begründete im Juli 1686 gemeinschaftlich mit dem Magister Anton und andern befreundeten Magistern das Collegium philobiblicum, einen Verein junger Dozenten, die sich das vernachlässigte Studium der Bibel in den Grundsprachen zur Aufgabe machten. Diese Übungen äußerten auch auf die Studenten eine starke Anziehungskraft und erregten Aufsehen.

b) *Wanderjahre* (1687—1692). Ein Familienstipendium machte es Francke möglich, um Michaelis 1687 nach Lüneburg überzusiedeln, um sich daselbst der Unterweisung des angesehenen Bibelexegeten Sandhagen, der damals Superintendent war, zu bedienen. Diese Stadt sollte sein Damaskus werden. In seinem stillen Studierzimmer erlebte er jene Bekehrung, die ihm seinen entschieden religiösen Charakter, seinen aufopferungsfähigen Pietismus, seine ungewöhnliche Thatkraft verliehen hat. Der also Bekehrte siedelte in der Fastenzeit 1688 nach Hamburg über und erteilte hier zuerst Unterricht an einige zum Teil ganz junge Kinder. Zu Weihnachten machte er sich wieder auf den Weg nach Leipzig. Doch verbrachte er die ersten Monate des Jahres 1689 zu Dresden als Gast im Hause des Oberhofpredigers Spener, in dem er damals einen väterlichen Freund für sein ganzes Leben gewann. Der geradezu brennende Eifer, mit dem Francke nun in Leipzig für das pietistische Lebensideal wirkte, durch seinen Umgang, durch unerhört stark besuchte Vorlesungen über neutestamentliche Schriften, in dem fortbestehenden Collegium philobiblicum der Magister und in den nun auch zu Leipzig hie und da in der Bürgerschaft auftauchenden frommen Konventikeln, hatte eine zündende Wirkung auf weite Kreise, zunächst auf die Studenten. Die älteren Professoren der Theologie wurden neidisch auf seinen Einfluß, sie wirkten ohnehin schon mit

leidenschaftlicher Gehässigkeit gegen den von auswärts berufenen Oberhofprediger Spener und seinen Einfluß und verwickelten darum auch Francke, Speners feurigen Jünger, im Herbst des Jahres in eine Anklage auf Ketzerei und in eine Untersuchung, deren ganze hämische Willkür Francke's Rechtsbeistand, Chr. Thomasius, in einem rechtlichen Gutachten aufgedeckt hat. Doch war es schließlich nicht diese Verfolgung, ondern eine Familienangelegenheit, die Francke von Leipzig nach Lübeck wegrief. Hier war sein Oheim Gloxin gestorben, der bisherige Kollator des Familienstipendiums, von dem er lebte. Er kehrte nicht nach Leipzig zurück, weil er inzwischen bald nach Ostern 1690 durch den Rat der Stadt Erfurt, dem der katholische Landesherr, der Erzbischof von Mainz, das ius episcopale übertragen hatte, nach Erfurt als Diakonus an die Augustinerkirche berufen worden war. An der Erfurter Universität gab es eine evangelische theologische Fakultät nicht, aber die Geistlichen hielten den Studenten auf ihr Gesuch privatim Vorlesungen. Einen großen Teil der Erfurter Geistlichkeit hatte Francke von Anfang an gegen sich. Das Francke und dem Pietismus feindselige Pfingstprogramm der Leipziger Universität von 1691 bestärkte die Gegner in ihrem Haß, und nach einem Jahre hatten sie es dahin gebracht, daß der Rat der Stadt Francke aufgab und beim Erzbischof und Kurfürsten von Mainz seine Absetzung bewirkte. Am 27. September 1691 verließ Francke die Stadt, widerrechtlich abgesetzt und verwiesen, dennoch in heroischem Gottvertrauen gefaßt und für seine rührige Seelsorge allein durch die Dankbarkeit seiner Gemeinde und der Kinder, die er unterwiesen hatte, belohnt. Er begab sich von Erfurt nach Gotha zu seiner Mutter und soll auf diesem Wege das bekannte Kirchenlied gedichtet haben: „Gott Lob, ein Schritt zur Ewigkeit ist abermals vollendet“.

Es bedeutete auch für Franckes Geschick eine Wendung, als Spener um Ostern 1691 von Dresden nach Berlin als Konsistorialrat und Propst zu St. Nicolai übersiedelte. Von Spener erhielt er Ende Oktober dieses Jahres zuerst die Nachricht, daß man in Berlin beabsichtige, ihn an die in der Entstehung begriffene Universität Halle als Professor der orientalischen Sprachen und Pastor des vor den Thoren Halles belegenen Dorfes Glaucha zu ziehen. In Berlin erwartete er als Gast in Speners Hause die Entscheidung in dieser Sache, die ohne jedes Zuthun von seiner Seite Ende des Jahres 1691 zu seinen Gunsten ausfiel. Die kurfürstlich brandenburgische Regierung hatte die Absicht, in Halle eine Universität zu gründen. Chr. Thomasius hatte bereits seit dem Frühjahr 1690 dort begonnen, Vorlesungen zu halten. In die theologische Fakultät berief man Männer von ausgesprochen pietistischer Richtung. Am 7. Januar 1692 betrat Francke die Stadt, in der er seine geschichtliche Bedeutung erlangen sollte. Am 7. Februar hielt er seine Antrittspredigt. Die Seelsorge für die verwahrloste Gemeinde nahm ihn zunächst in Anspruch. Das „Glauchische Gedenkbüchlein“ vom Jahre 1693 giebt Andeutungen über die Zustände der armen, durch Trunksucht und Sittenlosigkeit zerrütteten Vorstadtgemeinde und gewährt zugleich einen Einblick in Franckes Bemühungen um Ordnung, Zucht, Erziehung und Gesittung. Auch hier versuchte es die orthodoxe Geistlichkeit der Stadt Halle, den emsigen Seelsorger, der den Amtsbrüdern alter Observanz notwendigerweise ein Mahner an die Unterlassungssünden des geistlichen Amtes werden mußte, zu verkleinern und zu verklagen. Aber Francke und seine Richtung hatten in Berlin zu mächtige Gönner, so daß der Vorgang von Erfurt sich hier nicht wiederholen konnte. Die unter dem Vorsitz des neuernannten Kanzlers der Universität, Veit Ludwig von Seckendorf, eingesetzte Untersuchungskommission entschied den Streit zu gunsten Franckes.

c) Gründung der Stiftungen (1692 bis 1702). Francke hatte nun ein Arbeitsfeld für sein ganzes Leben gefunden. Im Juni 1694 gründete er sich seinen Hausstand, indem er sich mit Anna Magdalene von Wurm verheiratete, mit welcher ihn eine innige Seelenverwandtschaft verband. Die Universität war inzwischen vollständig eingerichtet und wurde am 11. Juli desselben Jahres unter großartigen Feierlichkeiten eingeweiht. Sie wurde die erste moderne Universität und der Ausgangspunkt des Pietismus und der Aufklärung. Francke war zuerst Professor der orientalischen Sprachen, 1698 wurde er zum Professor der Theologie ernannt und wirkte einmütig mit den gleichgesinnten Amtsgenossen Breithaupt und Anton. Das Jahr 1695 sollte für ihn das bedeutendste werden. Schon vorher hatte er den Brauch eingeführt, die Ortsarmen jeden Donnerstag in sein Haus eintreten zu lassen um zuerst die Kinder vor den älteren Leuten.

in Speners Weise zu katechisieren, bevor er die Gaben austeilte. Als er um Ostern 1695 in der Sammelbüchse, die er in seinem Zimmer angebracht hatte, für seine Armen sieben Gulden eingelegt fand, da that er jenen Ausspruch: „Das ist ein ehrlich Kapital, davon muß man etwas Rechtes stiften; ich will eine Armenschule damit anfangen." Alsbald wurde ein Student mit dem regelmäßigen Unterrichte der Armenkinder betraut. Als im Herbst auch Bürger für ihre Kinder Anteil an diesem Unterrichte begehrten, mietete er im Nebenhause zwei Zimmer, eines für die Armenschule und eines für die Bürgerkinder: aus diesen zwei Klassen haben sich bald die Armen- oder Freischule und die Bürgerschule entwickelt, welche unter dem Namen der deutschen Schulen zusammgefaßt wurden. Noch in demselben Jahre konnte er das Haus derselben, das sog. Reichenbachsche Haus käuflich erwerben; es hat später fast alle Schulen Franckes nacheinander einige Zeit beherbergt und ist gegenwärtig das Predigerhaus zu Glaucha.

Die üble Erfahrung, daß besonders bei elternlosen Kindern die Arbeit des Unterrichts durch häusliche Einflüsse wieder zu nichte gemacht wurde, legte Francke den Gedanken nahe, ein Waisenhaus zu gründen. Im Herbst wurden ihm für diesen Zweck 500 Thaler gespendet, und am 3. Oktober wurde der erste Waisenknabe aufgenommen. Am 16. November betrug die Zahl der Waisen bereits neun, über welche der Student Neubauer die Aufsicht führte. So war die Waisenanstalt begründet.

Aber auch vornehme Kreise nahmen Franckes Hilfe für Erziehung und Unterricht in Anspruch, indem sie ihm die Wahl geeigneter Hauslehrer übertrugen. Da sich aber nicht immer taugliche Kräfte fanden, übernahm es Francke, um Pfingsten desselben Jahres mehrere Knaben aus wohlhabenden Familien im Verein mit einigen Gehilfen in Halle zu erziehen: so entstand das Pädagogium, Franckes wichtigste Schulschöpfung.

Schließlich entstammt diesem Jahre auch noch diejenige Einrichtung, durch welche für die Ausbildung so zahlreicher Lehrer, wie sie nun nötig wurden, gesorgt werden sollte. Im Sommer waren Francke 500 Thaler für arme Studierende übergeben worden. Nachdem er dieses Geld zuerst zu wöchentlichen Geldunterstützungen verwendet hatte, begründete er 1696 einen Freitisch für junge Theologen, aus dem sich das Seminarium praeceptorum entwickelt hat.

Im September 1697 kam zu diesen Anstalten die lateinische Schule hinzu, auf der die Schüler aus der Stadt, seit Mai 1699 auch begabte Waisen, für die Studien vorbereitet wurden. Endlich wurde im Jahre 1698 auch noch ein Gynäceum eingerichtet, nach den Zielen und dem vornehmen Stande der Schülerinnen ein Gegenstück zum Pädagogium, das aber nur bis 1705 bestanden hat.

Diese Anstalten, welche meist mit Ausschluß des Pädagogiums unter dem Namen Waisenhaus zusammengefaßt wurden, waren bisher nur vorläufig und unvollkommen in verschiedenen Häusern untergebracht. Darum faßte Francke den Plan, ein großartiges Gebäude zu schaffen, um darin alle Anstalten unterzubringen und die Verwaltung zu erleichtern. Er sandte seinen Mitarbeiter Neubauer 1697 nach Holland, damit er die dortigen Waisenanstalten kennen lerne: denn Holland war damals Deutschland in vielen Stücken weit voraus und ein Vorbild für kulturelle Verbesserungen. Nach Neubauers Rückkehr wurde 1698 am 13. Juli der Grundstein zu dem stattlichen Hauptgebäude am Eingang der Franckeschen Stiftungen gelegt.

So hatte Francke in wenigen Jahren ein Werk geschaffen, wie es Deutschland bis dahin nicht gesehen. Alle Zweige desselben verdankten ihre Entstehung seiner Umsicht und Nächstenliebe, ihre Weiterentwickelung seinem starken Gottvertrauen. Die äußeren Mittel waren ihm zugeflossen durch kleine und große Spenden gleichgesinnter Wohlthäter. Dennoch waren die orthodoxen Kreise der evangelischen Kirche noch nicht mit seinem Wirken ausgesöhnt. Nach jenem ersten Streit Franckes mit der halleschen Stadtgeistlichkeit im Jahre 1692 hatte der Kriegszustand fortbestanden, und die Streitigkeiten kamen wieder zum offenen Ausbruch, als sich Francke 1699 in seinem Gewissen gedrungen fühlte, die nachlässige Praxis der halleschen Prediger in einer Predigt streng zu kritisieren. Dem Einflusse seines väterlichen Freundes Spener in Berlin und dem Wohlwollen der kurfürstlichen Regierung hatte es Francke zu danken, daß auch diesmal die Entscheidung einer von der Regierung bestellten Kommission zu gunsten Franckes und der andern pietistischen Professoren der theologischen Fakultät zu Halle ausfiel. Diese Verhandlungen dauerten bis zum Juni des Jahres 1700 und zogen eine Visitation der Kirchengemeinde Franckes und bald darauf, im Oktober desselben Jahres, eine Revision der gesamten Anstalten des

Waisenhauses nach sich. Alle Ergebnisse bestätigten nur die edlen Absichten und guten Erfolge Franckes, so daß von da an sein Werk als gesichert dastand. Daß das Revisionsjahr 1700 einen Abschluß bedeutete, kam auch in Franckes litterarischen Publikationen der nächsten Zeit zum Ausdruck.

Im Jahre 1697 hatte Francke die erste Nachricht über die Begründung seiner Anstalten veröffentlicht in der Schrift „Historische Nachricht, wie sich die zu Verpflegung der Armen und Erziehung der Jugend in Glaucha an Halle gemachte Anstalten veranlaßt u. s. w.“ Auf Grund dieser „Historischen Nachricht“ verfaßte er dann nach der Revision das Werk, welches die Haupturkunde für die Entstehung und Entwickelung seiner Anstalten geworden ist: „Die Fußtapfen des noch lebenden und waltenden liebreichen und getreuen Gottes u. s. w. Glaucha an Halle, 1701.“ Die „Fußtapfen“ haben in den folgenden Jahren 1702 bis 1709 eine siebenfache Fortsetzung erhalten. Alle Teile sind im Jahre 1709 zusammengefaßt zu einem Werke unter dem Gesamttitel „Segensvolle Fußtapfen“, denen noch zwei ähnliche Publikationen im Jahre 1709 und 1710 gefolgt sind zur Abwehr der in der orthodox-lutherischen Zeitschrift der „Unschuldigen Nachrichten“ erhobenen Vorwürfe gegen Francke und sein Werk: „Gründliche Beantwortung der unglimpflichen Censur u. s. w. Halle 1709“ und „Abgenötigte Verteidigung der Gründlichen Beantwortung u. s. w. Halle 1710.“ Auch alle seine zahlreichen pädagogischen, exegetischen und erbaulichen Schriften faßte Francke damals mit Ausscheidung aller polemischen Teile zusammen zu einem umfangreichen Sammelwerk, das 1702—1703 unter dem Titel: „Öffentliches Zeugnis vom Werk, Wort und Dienst Gottes“ erschien. Es besteht aus drei Teilen, die im Titel angedeutet sind. Der erste Teil enthält die pädagogischen Schriften und Schulordnungen.

d) Ausbau der Stiftungen (1702—1727). Sein übriges Leben war dem Ausbau der Stiftungen gewidmet. 1701 war das Hauptgebäude vollendet; daran schlossen sich später die den Vorderhof der Stiftungen einschließenden Seitengebäude, der große Speisesaal und der Versammlungssaal (1710), die Pensionsanstalt und die Wohnungen für Lehrer und Studenten, welche Mitglieder der Seminarien waren (1714), bis zu dem im Osten abschließenden stattlichen Gebäude des Pädagogiums (1713). Dazu kam der Bau einer Wasserleitung und die Errichtung von allerlei Wirtschaftsgebäuden, bis 1716 ein vorläufiger Abschluß erreicht war. In den letzten Lebensjahren Franckes kamen noch ein Krankenhaus, ein Gebäude für Bibliothek und eines für die Bibelanstalt hinzu. Außerdem benutzte Francke jede Gelegenheit, das Areal noch weiter auszudehnen und abzurunden durch Ankauf von Gärten und Wohnungen in der Umgebung. So hatten die Stiftungen bei Franckes Tode schon im wesentlichen ihren heutigen Umfang. — Aber auch für die kostspielige Unterhaltung so weitverzweigter Anstalten ward Sorge getragen durch die Begründung einiger erwerbenden Institute. Schon 1698 war eine Buchhandlung und Druckerei für gute und wohlfeile Schulbücher durch einen Mitarbeiter Franckes, Heinrich Julius Elers, gegründet worden. Sie entwickelte sich schnell und so günstig, daß sie zu einer der wichtigsten Einnahmequellen wurde. Ähnliche Bedeutung erlangte die Apotheke nebst der Medikamentenexpedition, welche der Arzt des Waisenhauses, Chr. Friedr. Richter, 1700 begründete. Zugleich aber bildeten diese beiden Institute organische Glieder der Stiftungen, welche dem geistigen und leiblichen Wohle des Volkes dienen wollten.

Daß aber Franckes Pläne weit über das Waisenhaus und die hallische Universität hinausgingen, beweist sein „Projekt zu einem Seminario Universali oder Anlegung eines Pflanz-Gartens, in welchem man eine reale Verbesserung in und außerhalb Deutschands, ja in Europa und allen übrigen Teilen der Welt zu gewarten“, vom Jahre 1701. (Herausgegeben von O. Frick in der Jubiläumsschrift der Franckeschen Stiftungen zu Ehren F. A. Eckfteins. Halle 1881.) Es waren durch wunderbare Fügung zwei tatarische Knaben nach Halle gekommen und im Waisenhaus erzogen worden; der eine starb, der andere wirkte später als Lehrer in Moskau. Ein Araber Solomo Negri lebte seit 1701 in Halle und erteilte in Franckes Anstalten arabischen Unterricht. Später fanden sich fünf Griechen ein, die in Halle ihre Ausbildung suchten. Es stand zu hoffen, noch mehr Leute aus den Ländern der griechischen Kirche zu gewinnen und durch ihre Ausbildung in der orientalischen Christenheit wieder neues Leben zu wecken. Daher bei Francke der Plan eines Seminarium nationum: er wollte neben der Universität „eine Universal-Einrichtung machen zum allgemeinen Nutzen der ganzen Christenheit, ja der ganzen Welt“ und hoffte,

daß Knaben und Jünglinge aller Nationen, hier ausgebildet, nach ihrer Rückkehr an der sittlichen und religiösen Verbesserung ihrer Heimatländer arbeiten sollten. Die bereits bestehenden Einrichtungen betrachtete Francke als die Anfänge zu dieser letzten und höchsten Schöpfung. Er veröffentlichte diesen Plan vom Jahre 1701 noch nicht, weil gerade damals der erste Widerspruch gegen die Verirrungen des Pietismus innerhalb der hallischen Universität laut wurde. Erst im Jahre 1704 wurde der Plan wieder aufgenommen und beträchtlich erweitert zu dem sog. „Großen Aufsatz“, den er aber auch nie veröffentlicht hat. (A. H. Franckes Großer Aufsatz. Herausgegeben von Dr. W. Fries. Halle 1894.) Dieser Plan eines Seminarium universale, durch den sich Francke seinem großen Zeitgenossen Leibniz geistesverwandt erweist, hat nur eine unvollständige Verwirklichung gefunden durch Franckes Thätigkeit für die Heidenmission seit 1705, für welche die evangelische Kirche bis dahin noch nichts zu thun vermocht hatte, ferner durch die Bibelanstalt seit 1711, welche die religiöse Volkserziehung durch Verbreitung billiger Bibeln im Sinne der Reformation fortsetzte, und endlich durch die Gründung des Collegium orientale im Mai 1702. Dieses umfaßte zwölf auserlesene Studenten der Theologie, welche unter der Anleitung des Professors der orientalischen Sprachen Joh. Heinrich Michaelis, in den orientalischen Sprachen ausgebildet wurden, um dereinst als Gelehrte oder Geistliche der Kirche zu dienen oder auch als Missionare nach dem Orient zu gehen.

Eine so umfassende Thätigkeit wäre nicht möglich gewesen ohne den Schutz der königlichen Regierung in Berlin. Francke besaß schon das Wohlwollen Friedrichs I. von Preußen, der im Jahre 1702 seinen Anstalten ein wertvolles Gesamtprivileg und dem Pädagogium ein Sonderprivileg verlieh und 1708 die Anstalten persönlich besuchte. Noch entschiedener sah sich Francke durch den Nachfolger Friedrich Wilhelm I. gefördert, der bei seinem ersten Besuch der Anstalten am 12. April 1713 sofort den Nutzen erkannte, den ein solches Werk für die Wohlfahrt seines ganzen Landes haben mußte. Dagegen fehlte es auch nicht an Widerstand. Es dauerte sehr lange, bis es Francke gelang, ein freundliches Verhältnis zur orthodoxlutherischen Partei zu gewinnen, mit deren Wortführer Valentin Löscher er im Mai 1719 sich auf einem Religionsgespräch zu Merseburg verständigte. Schon vorher hatten sich gute Beziehungen zur hallischen Geistlichkeit gebildet, so daß Francke 1715 als Prediger der Ulrichskirche in das städtische Ministerium eintrat. Je mehr aber der Pietismus sich mit der lutherischen Orthodoxie vereinigte und, zur Herrschaft gelangt, die gleiche Unduldsamkeit zeigte, unter der er einst gelitten hatte, trat der Widerspruch der Aufklärung hervor, die in Chr. Thomasius verkörpert war. Im Pietismus lag ursprünglich die Richtung auf das Individualistische, so gut wie in der Aufklärung. Beide Bewegungen brachten das Recht des Einzelnen zur Geltung gegenüber den bestehenden Gemeinschaftsformen. Durch die Verbindung mit der Orthodoxie aber ging dem Pietismus dieser Grundsatz verloren: er suchte alle in eine gleiche Bekehrungsschablone hineinzuzwängen und auch die Ordnungen des bürgerlichen Lebens zu regulieren, das Thomasius vor den herkömmlichen kirchlichen Streitigkeiten gerade dadurch schützen wollte, daß er es ganz der Fürstenmacht und dem weltlichen Staate vorbehielt. Daher seit 1699 die wiederholten heftigen Angriffe des Thomasius auf den Pietismus in seinen Vorlesungen wie in temperamentvollen Schriften. Alles das aber hinderte Francke nicht, mit leidenschaftlicher Energie für seine Ziele rastlos weiter zu arbeiten, bis ihm die Kräfte versagten. Schon zweimal war er dem Übermaß der Arbeit fast erlegen. 1705 hatte er auf einer Reise nach Holland seine Frische wiedergefunden, und 1717 suchte er, nachdem er 1716 das Amt des Prorektors an der Universität bekleidet hatte, Erholung auf einer bis April 1718 dauernden Reise nach Süddeutschland. Auf dieser Reise trat ihm hie und da wohl auch noch Widerspruch entgegen, aber viel mehr bewies die begeisterte Aufnahme des frommen Mannes, daß der Pietismus gesiegt hatte. Die Verweisung des Philosophen Christian Wolff aus Halle, die auf Betreiben der Pietisten erfolgte, bezeichnet den Höhepunkt ihrer Macht unter dem Könige Friedrich Wilhelm I. Bald danach kündigte sich die neue Zeit Friedrichs des Großen an, welcher der Aufklärung zum Siege verhalf, Thomasius hochschätzte, Wolff zurückberief und schon als Kronprinz dem Sohne Francke's unzweideutige Zeichen seines Mißfallens gab. Doch Francke war vorher nach schwerem körperlichen Leiden am 8. Juni 1727 in Halle gestorben, ein Werk hinterlassend, das auch nach den Zeiten des eigentlichen Pietismus noch vielen Geschlechtern zum Segen werden sollte.

Franckes ganzer Charakter ist beherrscht und bestimmt durch die Religiosität. Diese bethätigte sich nicht durch den Verstand wie bei den großen Vertretern der herkömmlichen Orthodoxie, deren Symbole für ihn weniger verbindlich waren als die Bibel. Auch war es nicht die Religiosität des Gefühls, sondern hauptsächlich wirkte sie sich aus mit den Mitteln des Willens, dessen wahres Gebiet das der Gesittung und des sozialen Lebens ist. Getragen durch einen starken Vorsehungsglauben, verfolgte er seine Absichten mit Energie, mit offenem Wahrheitssinn, der Menschenfurcht nicht kennt, mit kaltblütiger siegesgewisser Geistesgegenwart. Sein Drang, thätig zu sein und zu arbeiten, war unwiderstehlich. Zeitverderb machte ihn unglücklich, selbst auf Erholungsreisen hatten seine Begleiter Mühe, ihn von der Arbeit zurückzuhalten. Diesem durch und durch religiösen Willen stand aber zur Seite eine hohe Intelligenz. Die Begabung Franckes, seine Kenntnis des menschlichen Herzens, seine Gewandtheit sich in den Geschäften zurecht zu finden, kann man nicht hoch genug veranschlagen. Ein Beweis dafür in späteren Jahren war die Leichtigkeit, mit der er in Holland 1705 das Holländische lernte, so daß er in holländischer Sprache predigen konnte. Und wenn auch die einseitig religiöse Richtung bei ihm eine Schmälerung der geistigen Interessen bewirkt hat, so trat doch seine Begabung auf den ihm eigenen Gebieten besonders in Form einer geradezu erstaunlichen Bibelkenntnis deutlich genug hervor. Die äußere Erscheinung Franckes, die kleine Gestalt, der Kopf mit den auffallend milden, fast weichen Zügen und dem langen Haar, dem die damals übliche Perücke nach pietistischen Grundsätzen fern blieb, mit dem Käppchen, das den Kopf beständig deckte und vornehmen Gästen zu Ehren durch ein seidenes ersetzt wurde, ist uns durch zwei gute Bilder erhalten. Das eine hat der Maler Bernh. Vogel in Augsburg (1683—1737) angefertigt, als Francke auf seiner Reise ins Reich zu Beginn des Jahres 1717 in Augsburg verweilte; das andere rührt von dem bekannten Berliner Hof- und Kabinettsmaler Antoine Pesne (1684 bis 1757) her, der den Dreiundsechzigjährigen 1725 wahrscheinlich in Potsdam malte, als dieser „wegen Einrichtung dasigen Waisenhauses“ dort verweilte.

2. Franckes Pädagogik. a) Der Zögling. Wie jede Pädagogik, so ist auch die Franckes nur kulturgeschichtlich richtig zu würdigen. Francke reihte sich mit vollem Bewußtsein an diejenigen Männer aus dem „Lehr- und Regierstande“, die vor ihm seit den Zeiten des großen Krieges an der Hebung des deutschen Volkes gearbeitet hatten. (Vergl. A. H. Franckes Großen Aufsatz. A. a. O. S. 10.) Diese Männer griffen zurück auf die Grundkräfte des deutschen Volkes, vor allem auf seine Religiosität. Dabei hatten sie etwas Nüchternes, Hausbackenes; sie besaßen wenig Sinn für Künste und Wissenschaften, die nicht unmittelbar praktisch zu verwerten waren. Aber sie haben Frömmigkeit, Fleiß, Schlichtheit und gute Sitte zu Ehren gebracht, sie haben die deutsche Art sichergestellt vor zersetzenden Einflüssen und sie einer weiteren Entwickelung erst wieder fähig gemacht. Die Sorge um das Elend der Zeit als Hauptbeweggrund von Franckes Pädagogik hat ihr einen ängstlichen, fast grämlichen Charakter gegeben; sie beurteilt die Menschen, ja selbst die Kindesnatur pessimistisch, aber sie söhnt uns auch wieder aus durch die praktische Umsicht und die opferwillige Hingabe.

Franckes pädagogisches Denken und Wirken beginnt mit der Zeit seiner Bekehrung. Schon in Hamburg hat er „die überall höchst verderbte Art der Kinderzucht“ erkannt. In Leipzig und Erfurt hat er über die Erziehung Vorlesungen gehalten, in Glaucha handelten 1692 seine Freitagspredigten darüber. Als er dann 1695 begann, Schulen einzurichten, hat er seine Gedanken niedergeschrieben: „Kurtzer und Einfältiger Unterricht, Wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit, und Christlichen Klugheit anzuführen sind, ehemals zu Behuf Christlicher Informatorum entworffen und auff Begehren zum Druck gegeben.“ Es ist Franckes einzige theoretische Schrift über Pädagogik, und zugleich vielleicht die reifste pädagogische Frucht des Pietismus. In den Konferenzen der Lehrer ist sie wiederholt vorgelesen und besprochen worden, erschien aber erst 1702 gedruckt im „Öffentlichen Zeugnis“. Schon vorher hatte Francke eine Übersetzung von Fénélons Traktat De l'éducation des filles veranlaßt, der er eine wertvolle Vorrede vom Jahre 1698 vorausschickte „Von der Erziehung der Jugend“.

Jene Bekehrung hat für Franckes inneres Leben die Bedeutung, daß er von da an den Widerstreit der religiösen Ideen mit den Ideen der Wissenschaft und des weltlichen Lebens ein für allemal zu gunsten der Religiosität entschieden hat. Selbst in mehreren äußerlichen

Umständen stimmt Franckes autobiographische Bekehrungsgeschichte überein mit Augustins Bekenntnissen über seine Bekehrung, während sie durch sehr charakteristische Merkmale von Luthers Entwickelung unterschieden ist. Alles was für Francke nicht mit der Ehre Gottes oder mit der Anleitung zu einem rechtschaffenen Christentum in Beziehung zu bringen ist, wird als überflüssig oder schädlich verworfen. Daher verengert sich der Gesichtskreis des Pietismus so sehr, und viele Schöpfungen der nicht spezifisch religiösen Kräfte auf dem Gebiete der Kunst (Schauspiel und Musik), der Wissenschaft (Philosophie) und Gesittung (Spiel und Geselligkeit) werden verachtet, oder sie werden wie die Spaziergänge und Mahlzeiten der Schüler und die Konferenzen der Lehrer zugleich zu einem Mittel der Erbauung gemacht. Nur die religiöse Idee besteht zu Recht und das einzige Ziel der Erziehung ist die Ehre Gottes, neben der alle Nebenzwecke abzuweisen sind. Allein nach dem Sinne der neueren Pädagogik, welche das Ziel gleichsam in den Zögling verlegt, dessen Gaben sie entwickeln will, muß auch Franckes Ziel, so hoch es erscheint, als ein Nebenzweck gelten.

Um jene exklusive Frömmigkeit zu schaffen, gilt es vor allem, nicht die Vernunft den Meister spielen zu lassen, sie hat sich dem Willen zu beugen und dieser wiederum muß gebrochen werden, damit er ganz von der religiösen Idee beherrscht werde. Das ist die Aufgabe der Erziehung, die er cultura animi nennt, das heißt Erziehung zur Frömmigkeit. Francke greift somit den Menschen an von seiten des Willens und steht im Gegensatz zur Aufklärungspädagogik bis auf Herbart, welche sich an den Intellekt wendet. In dieser einseitig religiösen Weltbetrachtung liegt die Schwäche, aber auch die Stärke des Pietismus. Sie führt eigentlich zur Weltflucht und zum Klosterleben, und darum ist auch der Vergleich des Pietismus mit der Religiosität des Franziskus, den A. Ritschl (Geschichte des Pietismus, II. Bd.) wiederholt anstellt, nicht ohne Berechtigung. Ungerecht dagegen ist der Vergleich mit dem Jesuitismus, den schon Chr. Thomasius vorbringt. Allerdings ist auf den ersten Blick die Ähnlichkeit groß, weil beide Richtungen das gesamte Leben unter ein religiöses Prinzip stellen, aber es ist ein großer Unterschied zwischen der „Ehre Gottes“ und der „Ehre der Papstkirche“.

Da es nun aber für den Pietisten nicht möglich ist, aus der Welt herauszugehen, so gilt es, Stellung zu nehmen zur Welt und sich mit ihr abzufinden. Das ist Sache der Vernunft und für diese untergeordnete Aufgabe kommt sie nachträglich noch zur Geltung. Francke nennt sie die christliche Klugheit. Sie beruht auf der Erkenntnis und der Erfahrung, sie hat mit aller Vorsicht die Berührungen mit der Welt zu überwachen, die nützlichsten Kenntnisse und die guten Sitten zu pflegen, durch die man in der Welt fortkommt. Und so ist dem Utilitarismus, der für die Zeitgenossen in ihrer gedrückten Lage nach dem Kriege die geläufigste Betrachtungsweise war, noch nachträglich ein weites Feld geschaffen.

Franckes Psychologie unterscheidet also zwei Kräfte: den Willen und die Intelligenz. Dem Willen gebührt die Führung, und so ist seine Pädagogik durchaus eine Pädagogik des Willens; alles kommt auf das Handeln an und seine Lehren von der Wirkung des guten Beispiels auf den Zögling sowie über Strafen und Belohnung bekunden hohe Erzieherweisheit. Allein diese richtige Grundlage wird dadurch verschoben, daß der Wille ganz in die Sphäre der Religion gebannt ist, und daß andere Kräfte der Seele, namentlich die Phantasie, neben ihm verkümmern. Charakteristisch ist ferner, daß Francke das gesamte Erziehungswesen umfaßt und dabei alle Verzweigungen desselben in den sozialen Körper übersieht. Er bedenkt das kleine Kind so gut wie den Studenten, das Bettelkind wie den jungen Adligen, den Handwerkerstand wie die Gelehrten und Regierenden. Als ein Volkspädagoge im großen Stil weiß er sich allen anzupassen und will, daß alle Menschen „zu einem Durchbruch im Glauben geleitet werden.“

b) **Lehrer und Erzieher.** Franckes Lehrer waren meist Studenten der Theologie, welche den Lehrerberuf als eine Vorbereitung für das geistliche Amt ansahen. Diese Einrichtung war ein Übelstand, aber ohne diese billigen Arbeitskräfte hätte Francke nicht so viel erreichen können; auch verdanken wir diesem Umstande die ausführlichen Instruktionen für Unterricht und Erziehung, durch welche Francke der Unerfahrenheit seiner Lehrer zu Hilfe kam. Auch die wissenschaftliche Bildung der damaligen Studenten war unglaublich gering; darüber klagen viele Männer der Zeit, in Halle besonders Thomasius und Francke selbst. Es war ungewöhnlich, wenn ein Student einen orthographisch richtigen Brief zu schreiben verstand. Seit 1696 bestand für bedürftige Studenten ein Freitisch im Waisenhaus, der

als der Ordinär-Freitisch von dem 1702 eingerichteten extraordinären Freitisch unterschieden wurde. Jener bildete das Seminarium praeceptorum, dessen Mitglieder für die Kost Unterricht zu erteilen hatten. Zu diesem Zwecke erhielten sie selbst von dem Tischinspektor und dem Inspektor der lateinischen Schule Anleitung in den Schulwissenschaften. (Ordnung, so unter denen studiosis, die in dem Waisenhause zu Glaucha an Halle der freyen Kost genießen, zu beobachten ist. Halle 1699.) 1707 trat das Seminarium selectum praeceptorum hinzu, indem aus den Mitgliedern des ordinären Freitisches zehn besonders tüchtige Studenten, „die in der Theologie schon einen guten Grund geleget" hatten, ausgesondert und zuerst von dem Professor Cellarius und nach dessen Tode von dem Inspektor des Pädagogiums, Hieronimus Freyer, in den Schulwissenschaften unterwiesen wurden, während die methodische Unterweisung zurücktrat. Nach Francke soll der Lehrer eigentlich nur das lernen, was er lehrt: „Was soll Gelehrsamkeit, so niemand dadurch gebessert wird?" So utilitarisch das klingt, es war ein Fortschritt, eine Befreiung von der unnützen scholastischen Gelehrsamkeit der Zeit. Nach zweijähriger Mitgliedschaft waren die Seminaristen verpflichtet, auf drei Jahre den Unterricht an einer der Schulen zu versehen. (Dr. O. Frick, Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle 1883.) Wöchentlich traten die Lehrer einer jeden Schule zu einer Konferenz zusammen, die vom Inspektor der Schule geleitet wurde. Die Inspektoren wiederum fanden sich (bis 1705) jeden Abend zu einer Konferenz bei Francke ein, der sich als Direktor des Ganzen am Unterricht selbst nicht beteiligte. Was Francke seinen Zöglingen geben will, das verlangt er zuerst von seinen Lehrern, vor allem die Frömmigkeit; denn er ist überzeugt, daß kein Lehrer seinen Schülern Religiosität geben kann, wenn er sie nicht selbst besitzt. Das Geschäft der Erziehung geht über die natürlichen Kräfte des Menschen, daher ist ein Hauptmittel für den Lehrer das Gebet. Wenn bei Francke die Anforderungen an die wissenschaftliche Bildung zu kurz kommen, so stellt er dagegen hohe Anforderungen an die Gesinnung des Lehrers: „Vatersinn", nicht „Mietlingsart" soll er besitzen, Hingabe an die anvertraute Jugend, er soll wissen, daß er dient und daß er dennoch auch als bloßer Dorfschullehrer ein hohes Amt versieht. Wie die Jugendbildung bei Francke auf den Willen gerichtet ist, so ist auch für den Lehrer die religiöse Willensbildung die Hauptsache. Franckes Ansichten über Lehrerbildung sind niedergelegt in verschiedenen Schriften zur praktischen Theologie: 1. „Timotheus Zum Fürbilde Allen Theologiae Studiosis dargestellet von M. A. H. Francke." Halle 1695. 2. „Nicodemus Oder Tractätlein Von der Menschen-Furcht, zuerst gedruckt im Öffentlichen Zeugniß von dem Dienste Gottes." Halle 1703. 3. „Idea Studiosi Theologiae oder Abbildung eines der Theologie Beflissenen ꝛc." Halle 1712. 4. „Monita pastoralia theologica." Halle 1720. 5. „Lectiones paraeneticae Oder Oeffentliche Ansprachen, An die Studiosos Theologiae auf der Universität zu Halle." Halle 1726—1736. 7 Teile. Diese paränetischen Vorlesungen hat Francke seit 1693 gehalten bis an sein Lebensende. Seit 1695 wurden sie nach einem besonderen System nachgeschrieben, und es wurde Sitte, daß während der Stunde dieser Vorlesung keine andere theologische Vorlesung stattfand.

3. Franckes Didaktik. Über die Entstehung der einzelnen Schulanstalten Franckes erhalten wir die erste Nachricht durch eine Schrift vom Sommer des Jahres 1697: „Historische Nachricht" (s. o.). Dieser grundlegende Bericht ist dann, mit einer Fortsetzung versehen, übergegangen in das bekannteste Werk Franckes „Die Fußtapfen" von 1701 (s. o.). Der Historischen Nachricht folgten 1698 zwei kleine Publikationen, durch welche seine Anstalten charakterisiert wurden: „Nutzen, so aus denen zur Erziehung der Jugend und Verpflegung der Armen zu Glaucha an Halle gemachten Anstalten entstehen" und „Entwurff der gesamten Anstalten ꝛc." Ein besonders wertvoller Bericht entstammt dem Revisionsjahr 1700, er trägt das Datum: 27. April 1700 und ist erst durch Kramer veröffentlicht worden. (Vier Briefe A. H. Franckes. Halle 1863. S. 28—76.) Wie nach einem Gesetz hat sich die Gründung der Schulen vollzogen: gegebene Kulturverhältnisse riefen die Idee einer Schule hervor; sie trat in Aktion und fand Wege und Ziele, ehe sie noch eigentlich begründet und der Welt bekannt gemacht war. Die große Bedeutung für die Pädagogik liegt also darin, daß wir hier Schulgebilde aus den Kulturverhältnissen erwachsen sehen, die geformt werden ohne zwingende Tradition und aufgezwungene Schablone der Behörden. Die so gegründeten Schulen Franckes zerfielen in zwei Klassen, in

die deutschen Schulen und in die höheren Schulen. Danach zerfällt auch seine Unterrichtslehre in zwei Teile.

a) **Die deutschen Schulen.** Zu den deutschen Schulen gehörten die Armen- oder Freischule, die Bürgerschulen, die Waisenschule und die Mädchenschulen. Die Lehrordnung, welche in den deutschen Schulen befolgt wurde, ist zuerst mit der Historischen Nachricht veröffentlicht worden 1697. Dieselbe liegt vor in verkürzter Form in der „Glauchischen Schul-Ordnung" vom Jahre 1699, in erweiterter und verbesserter Form in der „Ordnung und Lehr-Art Wie selbige in denen zum Waysen-Hauße gehörigen Schulen eingeführet ist", die im „Oeffentlichen Zeugniß" 1702 erschien. In diesen Schulen wurden täglich sechs Stunden Unterricht erteilt, drei Stunden Vormittags und drei Stunden Nachmittags. Von diesen waren drei Stunden dem Religionsunterricht gewidmet, die drei übrigen dem Lesen, Schreiben, Rechnen und Gesang.

Im Religionsunterricht nahm das Gebet zu Anfang und zum Schluß des Tages wie auch jeder Stunde einen breiten Raum ein, ja es vertrat im Unterricht selbst oft geradezu die sog. Zusammenfassungen, wenn ein Kind aufgefordert wurde, aus den soeben besprochenen Gedanken eines Bibelspruches ein Gebet zu bilden. Der Unterricht hielt sich an den Katechismus, das (zuerst geschriebene, seit 1700 gedruckte) Spruchbuch und die Bibel. Der Katechismusunterricht gilt als die Hauptsache, er knüpft an die durch Spener wieder zu Ehren gebrachten kirchlichen Katechisationen an (vergl. B. Becker, Die christliche Volksunterweisung, ein Bindeglied zwischen der Reformation und dem Pietismus, Güterslob 1891, und W. Thilo, Spener als Katechet, Berlin 1840) und setzt sich das Ziel, die Hauptstücke des lutherischen Katechismus genau einzuprägen und durch Fragen das Wortverständnis zu erreichen gegenüber dem üblichen Herplappern verstümmelter Wörter. Methodisch verläuft der Unterricht in den drei Stufen: recitatio, Hersagen des Stückes, explicatio, Erklärung des Wortverstandes durch Fragen, applicatio, Verwertung des Stückes für Begründung des Glaubens und Besserung des Lebens. Auch das Bibellesen hat einen großen Umfang, und schon stellt Francke die richtige Forderung, daß die Lehren des Katechismus aus den biblischen Geschichten herauswachsen sollen. Zu diesen drei Religionsstunden kam täglich gegen Abend eine in der Kirche abgehaltene Betstunde hinzu, in der auch eine der Schulen abwechselnd vor dem Altar katechisiert wurde. Der Unterricht im Lesen befolgte die Buchstabiermethode und bediente sich des Neuen Testamentes als des Lesebuches. Der Schreibunterricht war gut entwickelt und vertrat zugleich den deutschen Unterricht, da er auch die Rechtschreibung und den Aufsatz mitpflegte. Im Rechnen, für das die studentischen Lehrer am schlechtesten vorgebildet waren, galt als Ziel das Numerieren, die vier Species, die Regeldetri und das Nötigste von den Brüchen. Der Gesangunterricht lehrte die Kirchenlieder und erhob sich zu einer Lehre von den Noten und den principia der Figuralmusik. Neben diesen technischen Fächern sollten aber auch außer den Schulstunden besonders auf Spaziergängen allerlei gemeinnützige Kenntnisse „gleichsam spielender Weise" gelehrt werden: die Grundzüge der Astronomie, Geographie, Physik und Geschichte, sowie die Polizeiordnung des Ortes und Landes. Ausdrücklich knüpft Francke mit diesen Forderungen an die Schulordnung des Herzogs Ernst von Gotha an. Dazu kamen die Anfänge eines Handfertigkeitsunterrichts, indem die Waisenkinder in den freien Stunden mit der Handmühle mahlen, in Haus, Küche und Garten arbeiten, sägen, stricken, Wolle krempeln, spinnen mußten. Ohne Ferien spielte sich so der Unterricht ab, unterbrochen nur durch die vier Examina im Verlaufe des Jahres, zwei examina solemnia, die öffentlich waren, und zwei examina minus solemnia, die im Beisein des Direktors und der Lehrer gehalten wurden.

Die Lehrordnungen sind durchweg höchst praktisch und bewährt, nirgends bloße Spekulation; sie sind reich an solchen Winken für Variation und Belebung des Unterrichts, die auch jetzt noch Wert haben; sie führen durch die Betonung des Religiösen und Biblischen in allen Stunden eine Concentration herbei, die ihres Gleichen nicht hat; sie thun schon viel für die Anschaulichkeit durch Bilder im Religions- und Geschichtsunterricht, durch Karten, Modelle, ein Naturalienkabinett und Tiersektionen in dem realistischen Unterricht, durch Anknüpfung an die Umgebung im Sprachunterricht; sie pflegen das Chorsprechen und dringen beständig auf ununterbrochene Wiederholung und Befestigung des Gelernten. Allerdings überwiegen Religionsunterricht und Andachtsübungen alles übrige derart, daß ein Gleichgewicht der

Seelenkräfte dabei nicht bestehen kann. Außerdem wird die Kindesnatur verkannt, wenn Francke fordert, daß das Kind sich von allen irdischen Freuden loslöse und sein Herz ganz auf Gott richte. Vielmehr lebt das Kind ganz in der Welt der Erscheinungen und braucht alle Seelenkräfte vorerst, um sich in seiner irdischen Heimat heimisch zu machen. Erst wenn es diese Heimat zur Genüge kennen und auch wohl verachten gelernt hat, kann ein Bedürfnis nach Erlösung und nach einer ewigen Heimat erwachen. Jene übermäßigen und verfrühten Andachtsübungen aber müssen entweder Überdruß oder eine ungesunde Überreizung des religiösen Sinnes hervorrufen. (Vergl. als Beweis dafür „Eines zehen-jährigen Knabens Cristlieb Leberecht von Exter aus Zerbst, Christlich geführter Lebens-Lauff“ herausgegeben von A. H. Francke 1708.) In dieser Beziehung also steckt Francke noch tief in dem didaktischen Materialismus des Mittelalters. Andererseits aber ist er doch durch Einsicht und Geschmack vor den ärgsten Verirrungen späterer Pietisten bewahrt geblieben, welche verlangten, daß auch das Spiel der Kinder eine Andachtsübung sein solle, daß das Kind wohl malen dürfe, aber nur erbauliche Sachen wie Christus am Kreuz, als Hirten, als Lamm, daß der Knabe sich wohl Weidenpfeifen schneiden dürfe, aber nur um darauf geistliche Melodieen mit Andacht zu spielen. Ferner ist, wie bei allen Lehrordnungen so auch hier nicht zu übersehen, daß die Praxis hinter dem Ideal zurückzubleiben pflegt. Diesen Übelstand hat für Franckes Schulen, in denen meist unfertige Studenten unterrichteten, Fr. A. Eckstein (die Gestaltung der Volksschule durch den Franckeschen Pietismus, Leipzig 1867) offen eingestanden und aus den Akten bezeugt.

b) Die höheren Schulen. Für das Pädagogium hatte Francke 1696 Ordnung und Lehrart in einem grundlegenden Aufsatze festgestellt, an den sich die Lehrer hielten. Das Wichtigste daraus ist mitgeteilt bei Kramer, A. H. Franckes Päd. Schr. II. Aufl., S. 208. Die erste Veröffentlichung über das Pädagogium erschien im März 1698 „Einrichtung und Abteilung der veranstalteten Information zu Glaucha an Halle;“ im August desselben Jahres folgten die „Praecipua capita quibus Pädagogium Glaucha-Halense differt a plerisque Scholis publicis.“ Im Februar 1699 wurden zwei Schriften zum Druck gegeben: „Einrichtung des Pädagogii“ und „Wohlgemeinte Erinnerungen an die Eltern.“ Jene wurde vor der Veröffentlichung mehrern Freunden zur Begutachtung vorgelegt, so auch dem Thomasius. Dieser benutzte die Gelegenheit zu einer ausführlichen Kritik des gesamten Pietismus. Auf diese nur handschriftlich erhaltene Kritik antwortete Francke im Mai 1700 durch die „Erläuterung der 1699 edierten Einrichtung des Pädagogii.“ Alle bisherigen Einzelschriften sind dann zusammengefaßt worden zu der „Ordnung und Lehr-Art, wie selbige in dem Pädagogio zu Glaucha an Halle eingeführt ist, erschienen im ersten Teile des „Öffentlichen Zeugnisses“ 1702. Eine zweite Stufe in der Entwickelung der Schule wird bezeichnet durch die „Verbesserte Methode des Pädagogii Regii zu Glaucha vor Halle“ vom Jahre 1721. Sie ist hervorgegangen aus den fortgesetzten Bemühungen der Lehrer um Verbesserung der Einrichtungen und ist in der Hauptsache ein Werk des damaligen Inspektors Hieronymus Freyer. Durch diese Schrift, welche den Unterrichtsbetrieb genauer im einzelnen schildert, ist der Abschluß in der Entwickelung des Pädagogiums erreicht worden. Für die lateinische Hauptschule galten die gleichen Vorschriften, nur das Französische fiel für sie fort.

Mit dem Namen Pädagogium bezeichnete man die Vorschule einer Universität, auf der wie z. B. in Wittenberg die allzu jungen und ungenügend vorbereiteten Studenten noch weitergebildet wurden. Auch Franckes Pädagogium hatte den Hauptzweck für die Universität vorzubereiten. Seitdem sich im siebzehnten Jahrhundert immer deutlicher die traurigen Ergebnisse der Lateinschulen in einer öden inhaltlosen Bildung offenbarten, traten zwei Reformbestrebungen auf dem Gebiete des höheren Unterrichts hervor: 1. suchte der gelehrte Verfasser des „Polyhistor“ Daniel Georg Morhof in Kiel den Sprachunterricht durch zweckmäßige Reformen zu verbessern; 2. suchte der Professor Erhard Weigel in Jena der Bildung wieder einen Inhalt zu geben durch die Pflege der Realien neben der lateinischen Sprache. Christian Thomasius erkannte, daß es darauf ankomme, diese beiden Richtungen zu vereinigen, und fügte diesen beiden Elementen einer rechtschaffenen Bildung noch die Gottseligkeit und die wohlanständigen Sitten hinzu. Francke hat das Verdienst dieses Bildungsideal zuerst planvoll und thatkräftig verwirklicht zu haben durch sein Pädagogium, dessen wissenschaftlicher Unterricht daher noch den Charakter der

lateinischen Bildung hat, aber zugleich auch schon dem Verlangen der Zeit nach Realien Rechnung trägt. (Vergl. A. Rausch, Chr. Thomasius als Gast in E. Weigels Schule zu Jena. A. u. d. T. Symbola doctorum Jenensium. Jena 1894, S. 62 ff.) Es erledigt sich dadurch die mehrfach seit Raumer erörterte Frage, ob Francke oder Christoph Semler in Halle als Begründer der Realschule gelten müsse, dahin, daß weder dem einen noch dem andern dieses Verdienst zukommt, sondern dem Professor der Mathematik und Naturwissenschaften Erhard Weigel in Jena. Von ihm ist Francke durch die Vermittelung des Thomasius beeinflußt, und Semler hat in Jena Weigels persönliche Anleitung genossen. (S. Art. Weigel.)

Nach jenen vier Elementen des Bildungsideales zerfielen die Unterrichtsfächer des Pädagogiums in vier Gruppen: 1. Der Unterricht im Christentum. 2. Die Sprachen: Lateinisch, Griechisch, Hebräisch, Französisch. 3. Die Wissenschaften und zwar a) Die disciplinae litterariae: Kalligraphie, Geographie, Geschichte, Deutsche Oratorie, Arithmetik und Geometrie; b) Die Rekreationsübungen: Besuch der Werkstätten von Künstlern und Handwerkern, Naturgeschichte und Naturlehre, Astronomie, Anatomie, Gesundheitslehre, Ökonomie, Musik, Zeichnen und Handfertigkeiten wie Drechseln, Papparbeiten und Glasschleifen. 4. Die Unterweisung in wohlanständigen Sitten, das Collegium morum, das zuerst alle acht Tage, später aller vierzehn Tage gehalten wurde unter Benutzung eines besonderen Lehrbuches: „Handleitung zu wohlanständigen Sitten.“ Halle 1706. (Vergl. G. Steinhausen, Die Idealerziehung im Zeitalter der Perücke. Mitteilungen d. Ges. für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Jahrg. IV, Heft 4, 1894.)

Für jedes Unterrichtsfach wurden aus der Schülerzahl mehrere Klassen gebildet und jeder Schüler wurde nach seinem Wissensstande in diesem Fache einer dieser Klassen zugewiesen. Bei diesem Fachsystem, zu dem man sich durch die ungleiche Vorbildung der Schüler genötigt sah, war es möglich, daß derselbe Schüler im Latein der ersten, im Französischen der untersten Klasse angehörte. Man hat es später verworfen, weil es die Einseitigkeit zu sehr begünstigt und den Zusammenhang der Fächer untereinander zerreißt. Nicht minder charakteristisch ist der Grundsatz, daß ein Schüler nur drei Fächer zu gleicher Zeit neben einander betrieb. Latein und Theologie wurden ständig von jedem betrieben, daneben entweder eine der andern Sprachen oder eine der Wissenschaften nach einer bestimmten, sachlich begründeten Reihenfolge z. B. zuerst Geographie, dann Geschichte. Diese Einrichtung wurde dadurch ergänzt, daß Mittwoch und Sonnabend Repetitionstage waren, an denen in jedem Nebenfache repetiert wurde und für diejenigen, welche es noch nicht betrieben hatten, ein Vorbereitungskursus stattfand. Alle Pensen waren immer nur für ein Vierteljahr bemessen, wurden aber zweimal durchgenommen, so daß jedes Vierteljahr ein Examen, jedes Halbjahr außerdem die Versetzung den Schluß bildete. Im Sprachunterricht herrschte durchaus die Induktion, die von der Lektüre ausging. Das Lateinsprechen wurde nicht nur in den lateinischen Stunden, sondern auch im Religions- und Geographieunterricht und im Verkehrsleben der Schüler geübt. Doch fehlte es nicht an Übungen im deutschen Stil, wie sie von den besten Autoritäten verlangt wurden. (Vergl. A. Rausch, Zur zweihundertjährigen Jubelfeier des deutschen Aufsatzes. Zeitschrift für das Gymnasialwesen. 1891. S. 257 ff.) Von den antiken Autoren wurden besonders diejenigen gelesen, die sich durch moralische Nutzbarkeit empfahlen, noch lieber spätere christliche Autoren oder ungefährliche Chrestomathien. Im Griechischen wurde hauptsächlich das Neue Testament gelesen. Wie in den deutschen Schulen, so ergab sich auch hier durch beständige Beziehung aller Gegenstände auf die Bibel eine Konzentration, der nur die hieratische Bildung früherer Zeitalter zu vergleichen ist.

So bot das Pädagogium Franckes trotz mancher Unvollkommenheiten eine Bildung, die besser war als das, was die bisherigen Lateinschulen geboten hatten. Sie war der wohlabgewogene Ausdruck der gesamten Zeitbildung und ist als solcher auch für die heutige Zeit, die bisher vergeblich nach einem solchen ringt, lehrreich.

4. **Nachwirkungen.** Zu Tausenden strömten die Kinder in die Schulen und aus den Schulen Franckes, und zu Hunderten sind die Lehrer, welche durch die neugegründete Universität und Franckes Ruf angelockt wurden, in seinen Schulen gebildet worden. Um so leichter mußte sich die Manier und der Geist dieser Schulen in Norddeutschland verbreiten, als die preußischen Könige und ihre Regierungen Francke schätzten und die Lehrer aus seiner Schule bevorzugten. Darum sind seit dem Beginne des achtzehnten Jahrhunderts die

Volks- und Gelehrtenschulen in Deutschland nach den Grundsätzen Franckes eingerichtet worden; besonders aber läßt sich die unverminderte Fortdauer der pietistischen Technik in den norddeutschen Volksschulen bis tief in das neunzehnte Jahrhundert erkennen, während die höheren Schulen schon früher unter dem Einfluß der klassischen Litteratur (Winckelmann, Goethe) umgestaltet worden sind. (Vergl. Eckstein, Die Gestaltung der Volksschule durch den Franckeschen Pietismus. Leipzig 1867.) Die Schriften Franckes über die Entstehung und Entwickelung der Anstalten, über die Spenden der Wohlthäter und die Segnungen des Werkes regten in und außerhalb Deutschlands zur Gründung ähnlicher Anstalten an, z. B. in Züllichau, Bunzlau, Potsdam, Berlin, Königsberg, Halberstadt, Nürnberg, Ostfriesland, Stockholm, Moskau und London. Besonders bemerkenswert aber ist es, daß die Brüdergemeinde aus dem Vorbilde der Franckeschen Gründung sich erklärt. Der Graf Ludwig von Zinzendorf war unter den Augen Franckes im Pädagogium 1710—1716 erzogen und wurde später der Gründer der Brüdergemeinde, deren Erziehungsanstalten zu Niesky, Gnadenfeld u. s. w. noch heute unter dem Einflusse des Franckeschen Geistes stehen. Neben Francke wirkten viele jüngere thätige und selbstlose Mitarbeiter, welche sein Werk ausbauten: Joh. Anastasius Freylinghausen (1670—1739), Franckes Schwiegersohn, zugleich auch sein Nachfolger im Verein mit Franckes Sohn Gotthilf August Francke (1696—1769), Hieronymus Freyer (1675—1747), der hochverdiente Inspektor des Pädagogiums und Verfasser von Schulbüchern. Zu einem weiteren Kreise gehören Joachim Lange (1670—1744), der wohlbekannte Grammatiker, Joh. Jak. Rambach (1693—1735), der Verfasser des „Wohlinformierten Katecheten“, Joh. Jul. Hecker (1707—1768), Stifter der Realschule in Berlin.

Litteratur: A. H. Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Herausgegeben von Dr. W. Rein. III. Bd. Langensalza Herm. Beyer & Söhne, 1879. S. 320/390. — G. Kramer, A. H. Francke, J. J. Rousseau, H. Pestalozzi. Ein Vortrag. Berlin 1854 — G. Kramer, Beiträge zur Geschichte A. H. Franckes, enthaltend den Briefwechsel Franckes und Speners. Halle 1861. — F. A. Eckstein, Beiträge zur Geschichte der Halleschen Schulen, III. Franckesche Stiftungen. Halle 1862. 4°. — G. Kramer, Vier Briefe August Hermann Franckes zur zweiten Säkularfeier seines Geburtstages herausgegeben. Halle 1863. — G. Kramer, neue Beiträge zur Geschichte August Hermann Franckes. Halle 1875. — G. Kramer, August Hermann Francke. Ein Lebensbild. 2 Bde. Halle 1880 und 1882. — A. H. Franckes Pädagogische Schriften. Herausgegeben von G. Kramer. 2. Aufl. Langensalza, Herm Beyer & Söhne 1885. — W. Schrader, Geschichte der Friedrichs-Universität zu Halle. I. Bd. Berlin 1894. — A. H. Francke. Schriften über Erziehung und Unterricht Bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von Karl Richter. Leipzig o. J. — Von den zahlreichen populären Darstellungen verdient genannt zu werden: Armin Stein (H. Nietschmann), August Hermann Francke. Zeit- und Lebensbild aus der Periode des deutschen Pietismus. II. Aufl. Halle 1885.

Jena. A. Rausch

Die Franckeschen Stiftungen

1. Einrichtung und Verfassung. 2. Übersicht über die Anstalten.

1. Einrichtung und Verfassung. Die Franckeschen Stiftungen bilden einen Komplex von Schulen, Erziehungsanstalten und erwerbenden Instituten zu Halle a. d. S. im Süden der Stadt, durch eine Ringmauer von der übrigen Stadt abgeschlossen. Sie sind gegründet von August Hermann Francke (s. dens.), bei dessen Tode sie im wesentlichen schon Umfang und Gestalt von heute hatten. Ihr Areal beträgt innerhalb der Ringmauern etwa 72 Morgen, und zwar 50 Morgen unbebaute und 22 Morgen bebaute Fläche. Außerdem besitzen sie verschiedene Ackerpläne in der Stadtflur von Halle und im Saalkreise (etwa 200 Morgen), das Rittergut Canena bei Halle mit 1200 Morgen Land, das Rittergut Berga am Kyffhäuser mit 400 Morgen, das Freigut Stichelsdorf bei Reideburg mit 370 Morgen. Die Verfassung der Franckeschen Stiftungen ist zuletzt von der kgl. preußischen Regierung durch das Reglement für die Verwaltung der Franckeschen Stiftungen vom 13. August 1832 dahin geordnet, daß an der Spitze der gesamten Anstalten ein Direktor steht, der sich seinen Kondirektor erwählt und noch bei Lebzeiten seinen Nachfolger (in der Regel den Kondirektor) ernennt, damit die Stetigkeit in der Weiterentwickelung der Anstalt gewahrt bleibt. Das Direktorium ernennt und beruft die Lehrer an den Volksschulen und Mittelschulen völlig selbständig, die Vorsteher der einzelnen Anstalten, die Lehrer an den höheren Schulen und die sonstigen Beamten so, daß die Berufung der Genehmigung der kgl. Aufsichtsbehörde, des kgl. Provinzial-Schul-Kollegiums bezw. des Ministers der geistlichen Angelegenheiten bedarf. Diese muß auch bei allen wesentlichen Veränderungen der äußeren und inneren Organisation, des Ver-

mögens u. s. w. eingeholt werden. Die Finanzverwaltung wird unter allgemeiner Aufsicht des kgl. Provinzial-Schul-Kollegiums, sowie der kgl. Ober-Rechnungskammer und unter spezieller Aufsicht eines Syndikus als Kassenkurators von sieben Rendanten geführt, denen 20 Etats der verschiedenen Anstalten, Schulen, erwerbenden Institute u. s. w., zur Richtschnur dienen. Die Einnahmen mit Einschluß eines beträchtlichen Staatszuschusses und die Ausgaben belaufen sich ungefähr auf 1 Million Mark (nach Frick s. u.).

2. Übersicht über die Anstalten. Wir geben hier mit einigen Kürzungen die Übersicht über die einzelnen Anstalten nach der letzten Publikation über den Bestand der Stiftungen von Frick, aus dem Jahre 1892, welche den Bestand bei dem Tode A. H. Franckes zur Grundlage nimmt und zugleich die späteren Veränderungen andeutet.

I. Unterrichts-Anstalten.

A. Bestand bei dem Tode A. H. Franckes.

	Frequenz jetzt:	Frequenz seit dem Bestehen:
1. Die Freischule für Knaben . Gegründet 1695.	101	ca. 9550
2. Die Freischule für Mädchen . Gegründet 1695.	112	ca. 9750
3. Die Bürger-Knaben-Schule . Gegründet 1695.	418	ca. 23500
4. Die Bürger-Mädchen-Schule . Gegründet 1695.	401	ca. 16200
5. Das kgl. Pädagogium . . . Gegründet 1695.	—	4369
6. Die Lateinische Hauptschule . Gegründet 1697.	655	24372
7. Das Gynaeceum . . . . . . Gegründet 1698.	—	unbekannt
Im ganzen:	1687	87741.

B. Zugang in späterer Zeit.

	Frequenz jetzt:	Frequenz seit dem Bestehen:
1. Die höhere Mädchenschule . . Gegründet 1835.	254	3029
2. Das Real-Gymnasium . . . Gegründet 1835.	248	7063
3. Die Vorschule, zur Vorbereitung für die höheren Schulen . . Gegründet 1845.	141	ca. 2050
4. Die neue Bürger-Knaben-Schule Gegründet Ostern 1890.	60	60
5. Die lateinlose höhere Bürgerschule (Realschule) . . . . . Gegründet Ostern 1891.	50	50
Gesamtzahl:	753	12252.

II. Erziehungs-Anstalten.

A. Bestand bei dem Tode A. H. Franckes.

	Frequenz jetzt:	Frequenz seit dem Bestehen:
1. Die Waisen-Anstalt für Knaben Gegründet 1695.	115	5497
2. Die Waisen-Anstalt für Mädchen Gegründet 1695.	16	1441
3. Die Pensions-Anstalt (Alumnat mit Benefizien für Zöglinge der Lateinischen Hauptschule, d. Real-Gymnasiums und der lateinlosen Real-Schule) . . . . . . Gegründet 1697.	236	ca. 10500

B. Zugang in späterer Zeit.

	Frequenz jetzt:	Frequenz seit dem Bestehen:
Alumnat des kgl. Pädagogiums . Erneuert 1870.	40	374 (seit 1870).

III. Lehrer-Bildungs-Anstalten.

A. Bestand bei dem Tode A. H. Franckes.

1. Das Seminarium praeceptorum Gegründet 1696; eingegangen um 1785, erneuert 1881.	10	71 (seit 1881).

B. Zugang in späterer Zeit.

1. Die Präparanden-Anstalt . . Von 1839—1853.	—	—
2. Die Lehrerinnen-Bildungs-Anstalt Gegründet 1879.	34	209

IV. Die erwerbenden Anstalten.

(sämtlich bereits von A. H. Francke gegründet).

1. Die Buchhandlung des Waisenhauses. Gegründet 1698.
2. Die Buchdruckerei des Waisenhauses. Gegründet 1701.
3. Die Waisenhaus-Apotheke und Medikamenten-Expedition. Gegründet 1698.
4. Die Seidenbau-Anstalt. Von 1744–1802. } Eingegangen.
5. Die Cröllwitzer Papiermühle. Von 1725—1764. } Eingegangen.

V. Sonstige mit den Stiftungen verbundene Anstalten.

Bestand bei dem Tode A. H. Franckes.

1. Das Collegium orientale theologicum. (Zur wissenschaftlichen und praktischen Heranbildung von Geistlichen und Religionslehrern.) 1702 bis ca. 1720.
2. Die von Cansteinsche Bibel-Anstalt. Gegründet 1710.
   Stamm-Kapital . . . . 150000 Mk.
   Anzahl der durch dieselbe bisher verbreiteten Bibeln und heiligen Schriften in deutscher, polnischer und litauischer Sprache 6500000
3. Die Ostindische Missions-Anstalt. (Unterstützt die Leipziger Ev.-luth. Mission in Ostindien, die Gossnersche Mission unter den Kolhs, die Mission der Brüder-Gemeinde im Himalaya, die Mission in China.) Gegründet 1705.
   Stiftungs-Vermögen . . . . . 262300 Mk.

Alle diese verschiedenartigen Anstalten haben sich organisch, eine im Anschluß an die andere ergeben und entwickelt, sie sind, wie in dem Artikel über A. H. Francke gezeigt ist, darauf

angelegt, das ganze Volksleben zu durchdringen, sie umfassen das gesamte Schul- und Bildungswesen und enthalten zugleich die Grundgedanken der innern und äußern Mission der evangelischen Kirche. Das Ganze ist groß und schöpferisch gedacht und hat sich auch im Verlaufe zweier Jahrhunderte durch Anpassungsfähigkeit segensreich und fruchtbar erwiesen. Es ist den leitenden Direktoren (Joh. Anastasius Freylinghausen 1727—1739, Gotthilf August Francke 1739—1769, J. G. Knapp 1769—1711, Gottlieb Anastasius Freylinghausen 1771 bis 1785, Joh. Ludw. Schulze 1785—1799, Chr. Georg Knapp und Aug. Herm. Niemeyer 1799 bis 1828, Agathon Niemeyer 1829—1851, Gustav Krause 1853—1878, Theodor Adler 1878—1880, Otto Frick 1880—1892) möglich gewesen, bald diesen bald einen andern Zweig des Bildungswesens mehr zu pflegen, je nach den Bedürfnissen des Zeitalters. In neuester Zeit haben die Franckeschen Stiftungen besonders durch das selbständige Vorgehen des Direktors Dr. Otto Frick in der Lehrerbildungsfrage einen noch nicht zu übersehenden Einfluß auf die Entwickelung des höheren Schulwesens geübt. Vgl. O. Frick, Das Seminarium praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen zu Halle, ein Beitrag zur Lehrerbildungsfrage. Halle 1883 und die Zeitschrift „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen. Zur Förderung der Interessen des erziehenden Unterrichts." Herausgegeben von Frick und Richter seit 1884. Frick erneuerte 1881 das Seminarium praeceptorum zur Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamtes für den Beruf, und hauptsächlich nach diesem Vorgange haben Preußen und andere deutsche Staaten Gymnasialseminare geschaffen. Es hat sich an Fricks Beispiel wieder bewährt, daß dem gesamten Bildungswesen die wertvollsten Anregungen zuteil werden von solchen Schulanstalten, denen eine freiere Entwickelung neben den Staatsanstalten vergönnt ist. Auch der Beruf der Franckeschen Stiftungen ist es, gesichert vor dem uniformierenden Einfluß des Staates, eigenartige Formen zu schaffen und zu pflegen, welche dem staatlichen Schulwesen neue Gedanken zuführen können. Seit dem allzu frühen Tode O. Fricks 1892 liegt die Leitung der Franckeschen Stiftungen in den Händen des Direktor Dr. Wilhelm Fries, der das Werk im Sinne seines Vorgängers weiterführt.

Litteratur: Franckes Stiftungen. Eine Zeitschrift zum Besten vaterloser Kinder. Herausgegeben von J. L. Schulze, G. C. Knapp und A. H. Niemeyer, Direktor und Mitdirektoren des Waisenhauses. Erster Band. Halle 1792. Zweiter Band 1794. Dritter Band (mit Kupfern) 1796. — Die Stiftungen August Hermann Franckes in Halle. Festschrift zur zweiten Säkularfeier seines Geburtstages, herausgegeben von dem Direktorium der Franckeschen Stiftungen. Halle 1863. — A. H. Franckes Pädagogische Schriften. Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen, herausgegeben von D. G. Kramer. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1885. — A. H. Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht. Bearbeitet und mit Erläuterungen versehen von Karl Richter, Leipzig, o. J. — D. Dr. O. Frick, Die Franckeschen Stiftungen. Halle 1892.

Jena. A. Rausch.

Frankfurter Lehrplan

1. Wesen des Lehrplans und Erläuterungen zu demselben. 2. Entstehungsgeschichte und Tendenz des F. L. 3. Vorzüge des F. L. und Bedenken gegen denselben. 4. Bisherige Erfahrungen mit dem F. L.; seine Zukunft und Verbreitung.

1. Wesen des Frankfurter Lehrplans und Erläuterungen zu demselben. Als Frankfurter Lehrplan bezeichnet man eine Ordnung des gymnasialen und realgymnasialen Unterrichtes, die seit Ostern 1892 an je einer Abteilung des städtischen Gymnasiums und der zwei städtischen Realgymnasien zu Frankfurt a. M. (Musterschule und Wöhlerschule) laut ministerieller Genehmigung vom 12. Dezember 1891 versuchsweise ins Leben getreten und, vornehmlich ausgehend von dem Gedanken eines gemeinsamen Unterbaues der verschiedenen Schularten, vorbehaltlich allenfalls sich ergebender Änderungen nach folgendem Schema angeordnet ist:

(S. Tab. S. 351.)

Turnen: VI—I: 3 Stunden.

Gesang: VI und V: 2 Stunden für die stimmbegabten Schüler; 1 Stunde theoretische Belehrung für alle Schüler.

IV—I: zweimal wöchentlich je ¾ Stunde Chorgesang für die stimmbegabten Schüler, die den Kursus von VI und V durchgemacht haben.

Fakultativer Unterricht im Zeichnen: II und I 2 Stunden.

Fakultativer Unterricht im Englischen: IIa und I 2 Stunden.

Fakultativer Unterricht im Hebräischen: desgleichen.

A. Gymnasium.

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.	bisher	Änderung
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	19	± 0
Deutsch und Geschichtserzählung	5	4	4	3	3	3	3	3	3	31	21	+ 10
Latein	—	—	—	10	10	8	8	8	8	52	77	— 25
Griechisch	—	—	—	—	—	8	8	8	8	32	40	— 8
Französisch	6	6	6	2	2	2	2	2	2	30	21	+ 9
Geschichte und Erdkunde	2 (Erdkunde)	2 (Erdkunde)	5	3	3	2	2	2	3	24	28	— 4 (doch s. Deutsch!)
Rechnen und Mathematik	5	5	5	4	4	3	4	4	3	37	34	+ 3
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10	10	± 0
Physik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8	8	± 0
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	4	± 0
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8	6	+ 2
Summa	25	25	26	28	28	30	31	31	31	255	268	— 13

B. Realgymnasium.

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	Sa.	bisher	Änderung
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	19	± 0
Deutsch und Geschichtserzählung	5	4	4	3	3	3	3	3	3	31	27	+ 4
Latein	—	—	—	8	8	6	6	6	6	40	54	— 14
Französisch	6	6	6	4	4	3	3	3	3	38	34	+ 4
Englisch	—	—	—	—	—	6	4	4	4	18	20	— 2
Geschichte und Erdkunde	2 (Erdkunde)	2 (Erdkunde)	5	3	3	3	3	3	3	27	30	— 3 (doch s. Deutsch!)
Rechnen und Mathematik	5	5	5	4	4	4	5	5	5	42	44	— 2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10	12	— 2
Physik	—	—	—	—	—	3	2	2	2	9	12	— 3
Chemie	—	—	—	—	—	—	2	2	2	6	6	± 0
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	4	± 0
Zeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16	18	— 2
Summa	25	25	26	28	28	32	32	32	32	260	280	— 20

Turnen und Gesang wie im Gymnasium.

An dem, wie die obigen Tabellen zeigen, gemeinsamen Unterbau in VI bis IV des Gymnasiums und des Realgymnasiums kann in ungezwungener Weise auch die lateinlose höhere Schule teilnehmen, wie dies denn in der That zu Frankfurt a. M. von seiten der Klingerschule geschieht. Die erste Gabelung zwischen Gymnasium und Realgymnasium findet mit Beginn der IIIb statt, doch bleibt zwischen den beiden Anstalten auch dann noch bis IIb ein größerer Parallelismus als dies bei den staatlichen Lehrplänen der Fall ist, weil das Griechische im Gymnasium erst mit IIb beginnt; im Notfalle kann also ein Übergang von der einen zur anderen Anstalt auch nach IIIa noch ohne allzugroße Schwierigkeit stattfinden.

Der französische Unterricht in den 3 Unterklassen des Frankfurter Lehrplans erfuhr seine Ausgestaltung nach Maßgabe seiner doppelten Bestimmung, sowohl für die gymnasiale wie für die reale Weiterbildung der Schüler als Grundlage zu dienen. Die von M. Banner für diesen französischen Anfangsunterricht verfaßten Lehrbücher übertragen in erster Linie die Grundgedanken der Perthesischen Methode des altsprachlichen Anfangsunterrichtes auf das

Französische, daneben schließen sie sich den Reformbestrebungen, die von Vietor, Kühn, Walter, Schmidt, Dörr u. a. befürwortet werden, in gemäßigtem Sinne an. Neben dem Streben nach möglichst gewandtem mündlichen Gebrauch des Französischen auch zu Zwecken der Konversation soll eine strenge grammatische Schulung einhergehen in dem Sinne, wie sie im lateinischen Unterricht der vom preußischen staatlichen Lehrplan geführten 3 Unterklassen betrieben wird. Diese grammatische Schulung soll, soweit sie die Satzlehre betrifft, nach einer Grammatik (von Banner) betrieben werden, deren Aufbau in thunlichst entsprechender Weise auch der für die Mittel- und Oberklassen des Frankfurter Lehrplans bestimmten lateinischen Satzlehre (von Reinhardt) sowie der griechischen Syntax zu Grunde gelegt werden soll; es soll damit der bisherige Übelstand vermieden werden, daß die Satzlehre der verschiedenen Sprachen nach Büchern mit ganz verschiedenem System und ganz verschiedener Ordnung der grammatischen Kategorien gelernt wird. Als Lesebuch für den lateinischen Anfangsunterricht von Untertertia an dient eine von Wulff besorgte Umarbeitung der Perthesschen Lesebücher für VI und V, deren Vokabularium durch Aufnahme der französischen Ableitungswörter auch äußerlich die Anknüpfung an die französischen Lehrbücher herstellt. Tendenz beim lateinischen wie beim griechischen Anfangsunterricht ist ein möglichst früher Übergang zur Schriftstellerlektüre, die, streng systematisch geordnet, auch der geschichtlichen Quellenkunde dienen und damit den üblen Folgen der auch im staatlichen preußischen Lehrplan durchgeführten starken Beschränkung des altgeschichtlichen Unterrichtes vorbeugen soll. Der Schwerpunkt des mathematischen Unterrichtes ist durch den Frankfurter Lehrplan mehr in die Mittelklassen verlegt; um ihn dort möglichst fruchtbar gestalten zu können, soll der mathematische Anfangsunterricht eine qualitative Verbesserung durch ausgedehntere Heranziehung der wissenschaftlichen Lehrer an Stelle der Elementarlehrer erhalten. Im altsprachlichen Unterricht auf dem Gymnasium und im lateinischen und englischen Unterricht auf dem Realgymnasium sollen die Nachteile des späteren Anfanges durch die größere Intensität der Behandlung in den Mittel- und Oberklassen wettgemacht werden. Im übrigen finden, von Kleinigkeiten abgesehen, die Grundsätze und Bestimmungen des staatlichen preußischen Lehrplanes auch auf den Frankfurter Lehrplan Anwendung. —

2. Entstehungsgeschichte und Tendenz des Frankfurter Lehrplans. Der Urheber des Frankfurter Lehrplans, Direktor Karl Reinhardt vom städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M., ist zu seinem Reformversuch durch didaktische sowohl wie durch sozialpolitische Gesichtspunkte bestimmt worden. Die quantitative Herabsetzung, die dem altsprachlichen Unterricht durch die neuen Lehrpläne in Preußen jedenfalls bevorstand, legte den Versuch nahe, für diesen Unterricht eine Neuordnung zu schaffen, die die Nachteile der verminderten Stundenzahl durch ein neues Verfahren wett macht; wenn der neue staatliche Lehrplan vielen Pädagogen die Befürchtung erweckte, es möchte dem altsprachlichen Unterricht in den Oberklassen bei der verminderten Stundenzahl die rechte Lebenskraft entzogen werden und für manche in den unteren Klassen gestreute Saat die rechte Reifezeit fehlen, so erschien es als ein Schritt zu gunsten dieses Unterrichts, wenn man ihn durch Zusammenfassen in den 6, bez. 4 Oberklassen des Gymnasiums an Intensität verstärkte, der Saat die volle Reife sicherte und, was die Schule mit voller Kraft begonnen hatte, auch mit voller Lebenskraft auf ihr sich ausleben ließ. Auf Grund solcher Erwägungen knüpfte Reinhardt an einen schon wiederholt aufgetauchten Gedanken, das Französische auch auf dem Gymnasium als erste Fremdsprache lernen zu lassen und mit ihr die Aneignung der grammatischen Grundbegriffe wie die erste sprachlich-logische Schulung zu verbinden, wozu nach Ansicht vieler Sachverständigen das Französische ebenso gut, ja nach Ansicht mancher besser als das Lateinische geeignet ist. Wenn damit das Französche seine Stelle vorwiegend in den Unterklassen erhielt, während der altsprachliche Unterricht nunmehr den Mittel- und Oberklassen vorbehalten wurde, so war das Nebeneinander der sehr disparaten Lehrgegenstände, die das heutige Gymnasium bewältigen muß, auf dem einen wichtigen Gebiete des sprachlichen Unterrichtes durch ein Nacheinander ersetzt, „das Intensivum trat an die Stelle des Extensivum“ (Paulsen, Gegenwärtige Lage des höheren preußischen Schulwesens S. 48 f.), man verwirklichte nach Möglichkeit den Grundsatz des nonnisi unum uno tempore, in dem der Urheber des Frankfurter Lehrplans mit Ratichius' und Comenius' didaktischen Prinzipien sich begegnet; auch beginnt man, ganz in dem Sinne wie das seiner Zeit Comenius vergeblich gefordert hat, mit einer lebenden

Sprache und kann diese erste Fremdsprache nach einer Methode lehren, die der natürlichen, empirischen Spracherlernung nachgebildet ist.

Mit solchen didaktischen Gesichtspunkten, die in Bezug auf den Beginn mit dem Französischen vor dem Lateinischen durch die günstigen Ergebnisse des Schleeschen Versuches in Altona eine willkommene Stütze erhielten, verbanden sich weiter sozialpolitische Rücksichten, die zu gunsten eines auch auf die Realschule ausdehnbaren gemeinsamen Unterbaues sehr in die Wagschale fallen; der gemeinsame Unterbau ermöglicht nicht nur einen relativ späten Übergang von einer Schulart zur anderen und damit die Entscheidung für die Vorbildung zu einem gelehrten oder praktischen Beruf in verhältnismäßig vorgeschrittenem Lebensalter, er giebt nicht allein kleineren Städten die Möglichkeit, wenigstens für die ersten Jahre der Schulzeit durch eine einzige Schule der Vorbereitung für die höheren Klassen der verschiedenen Schularten zu genügen, sondern er stellt auch ein Moment der Einheit zwischen den verschiedenen Klassen des späterhin in seiner Bildung so sehr auseinandergehenden Volkes dar, dessen Vorteile schon Comenius in seiner Unterrichtslehre mit lichtvollen Worten hervorgehoben hat.

Zur versuchsweisen Durchführung der hier dargelegten Gesichtspunkte erhielt Reinhardt dank der Bemühungen des Frankfurter Oberbürgermeisters Adickes sowie der Frankfurter Schulbehörde in den oben bezeichneten Frankfurter Schulanstalten den praktischen Boden und, nach Erledigung einiger Vorfragen in einer Konferenz zu Berlin am 17. November 1891, auch die ministrielle Bestätigung, auf Grund deren Ostern 1892 der Versuch ins Leben trat. Wie Reinhardt für seine theoretischen Leitmotive in Comenius' Pädagogik nachträglich eine Anknüpfung fand, so knüpft nach Baumanns richtiger Bemerkung auch der praktische Versuch in Frankfurt an bestehende Verhältnisse an; schon ehemals war es in Frankfurt Sitte, daß das Gymnasium erst in IV oder IIIb aus der Realschule eine ganze Reihe nicht eben seiner schlechtesten Schüler übernahm, die das Lateinische etwa ein Jahr lang privatim getrieben hatten und daraufhin durchaus den Anschluß an ihre Mitschüler im Gymnasium erreichten, denen sie in der Kenntnis u. a. des Französischen stets überlegen blieben. Der Bildungsgang, den diese Schüler nahmen, findet im Frankfurter Lehrplan allgemeinere Anwendung.

Die Tendenz des Frankfurter Lehrplans, soweit das Gymnasium insbesondere in Betracht kommt, ist öfters mißverstanden worden. Das Gymnasium soll durch den Frankfurter Lehrplan seines humanistischen Charakters nicht entkleidet werden; Reinhardts Plan geht nach seinen eigenen Worten auf „einen Neubau, in dem die alten Sprachen eine zwar weniger weitläufige, aber desto sicherere Stätte finden zu künftigem, erfolgreichem Gedeihen, wenn das alte Gymnasium sich gegenüber der Macht der Thatsachen als unhaltbar erweist." In der That hätte noch eher ein Gegner des humanistischen Unterrichts recht, der mit M., Monatsblatt des lib. Schulvereins Rheinland und Westfalen 1891, S. 167 „ein für die übrige Bildung bedenkliches Übergewicht des klassischen Unterrichtes" in den Oberklassen befürchtet, als diejenigen, nach deren Ansicht der Humanismus durch den Frankfurter Lehrplan verraten und preisgegeben ist. Der Frankfurter Reformversuch ist seinem innersten Wesen nach also grundsätzlich verschieden von manchen realschulpolitischen Bestrebungen, mit denen ihn oberflächliche Betrachtung, ausgehend von der stärkeren Betonung des Französischen im Frankfurter Lehrplan, unkritischerweise zusammengeworfen hat.

3. Vorzüge des Frankfurter Lehrplans und Bedenken gegen denselben. Die didaktischen und sozialpolitischen Gesichtspunkte, die, wie oben dargelegt ist, zu dem Frankfurter Versuche veranlaßt haben, werden für den Fall, daß dieser Versuch gelingt, in ebenso vielen Vorzügen dieser neuen Lehrordnung zum Ausdruck gelangen: das Nebeneinander des Unterrichtsplanes wird durch ein zweckmäßig geordnetes Nacheinander ersetzt; der Schwerpunkt der geistigen Arbeit wird in die Oberklassen verlegt, für die Unterrichtszeit im ganzen eine Herabsetzung der Stundenzahl erreicht, auf dem Gymnasium im besonderen dem Französischen ein auch für das spätere Leben ungleich fruchtbarerer Betrieb gesichert werden; die endgiltige Wahl der Schulanstalt nach Maßgabe des künftigen Berufes wird auf ein späteres Lebensjahr hinausgeschoben sein; den verschiedenen Klassen und Kreisen der Bevölkerung wird durch einen längeren gemeinsamen Verlauf des Jugendunterrichtes ein verknüpfendes Band gewonnen sein. Von Einzelheiten zu reden, wird der Frankfurter Lehrplan seinen Schülern eine leidliche Gewandtheit im mündlichen Gebrauch der französischen Sprache als sicheres Gut mit

ins Leben geben und mit diesem mündlichen Gebrauch einer fremden Sprache, der in erster Linie durch das Ohr gewonnen ist, dem Schüler für die lebendige Auffassung auch anderer Fremdsprachen eine sehr wichtige Stütze zuführen, von der schon in der Schule bei Erlernung des Lateinischen und Griechischen, wie des Englischen, Vorteil gezogen werden kann. —

Schon Reinhardts erste Schrift enthält in den anhangsweise abgedruckten amtlichen Aktenstücken die Besprechung und Erledigung einiger Bedenken, die dem Frankfurter Versuche entgegenstehen. Vom Standpunkt der Schulorganisation hat man getadelt, daß der Frankfurter Lehrplan mit dem Hauptgrundsatz der neuen preußischen Lehrordnung, nach II b einen Haupteinschnitt zu machen, der in einer Abschlußprüfung seinen äußeren Ausdruck findet, kaum in Einklang zu bringen sei; demgegenüber ist zu betonen, daß selbstverständlich die Abschlußprüfung in den Anstalten mit Frankfurter Lehrplan nach Maßgabe nur dieses, nicht des staatlichen Lehrplanes stattfinden muß, was auch seitens der Behörde zugestanden ist; der grundsätzliche Ausgleich zwischen dem staatlichen und dem Frankfurter Lehrplan kann der Natur der Sache nach erst in der Reifeprüfung nach I a stattfinden; in der staatlichen Gestaltung des Haupteinschnittes nach II b aber, sowie der Abschlußprüfung, die ihm Ausdruck verleiht, wird von seiten recht zahlreicher Pädagogen ein so mangelhafter Gewinn erblickt, daß man aus ihm seine Bedenken gegen eine andere Einrichtung nur in sehr bedingter Weise ableiten kann. Weiter kam auf der über den Frankfurter Lehrplan zu Berlin im November 1891 gehaltenen Konferenz der Mangel eines relativen Abschlusses im Französischen in IV zur Sprache; diesem Bedenken gegenüber können die Vertreter des Frankfurter Lehrplans auf die praktische Erfahrung hinweisen, die das Französische nach Verlauf der drei ersten Jahre doch wohl zu einem durchaus genügenden Abschluß kommen läßt.

Für den Betrieb des französischen Unterrichts in den drei ersten Jahren wäre im Falle seiner Stichhaltigkeit sehr maßgebend das von M., Monatsblatt d. lib. Schulv. Rh. u. W. 1892, S. 55 ausgesprochene Bedenken, daß die französische Litteratur für den Knabenunterricht inhaltlich wohl weniger Passendes bietet als die alten Schriftsteller. Allein diese Ansicht wird bis zu einem gewissen Grade schon durch das Bannersche Lehrbuch widerlegt, von dem jetzt drei Jahrgänge in den Frankfurter Versuchsklassen benutzt werden und das bei manchen Fehlgriffen, wie sie ein erster Versuch und eine ziemlich rasche Entstehung mit sich bringen mußten, recht viel nützlichen Lesestoff, namentlich im dritten Teil unter im ganzen recht glücklich getroffenen geschichtlichen Gesichtspunkten, für die drei oder vier ersten Jahre bietet. Der Kanon der französischen Lektüre für die weiteren Klassen wird freilich zu dem vorhandenen Material französischer Schullektüre manches hinzufügen müssen, aber schwierig dürfte das nach Maßgabe des französischen Litteraturbestandes schwerlich sein. Eine Reihe weiterer Bedenken gegen den Frankfurter Lehrplan, z. B. den altgeschichtlichen Anfangsunterricht, wie den mathematischen Unterricht in den Oberklassen betreffend, kann hier nur angedeutet werden. Wichtiger ist die Frage nach dem Schicksal des altsprachlichen Unterrichts auf den Frankfurter Reformanstalten, in erster Linie dem Gymnasium; wird sich bei dem letzteren die oben bezeichnete humanistische Tendenz wirklich durchführen lassen? wird der auf 6 Jahre reduzierte lateinische, der auf 4 Jahre beschränkte griechische Unterricht nicht zu einer qualitativen Abschwächung des Betriebes der alten Sprachen führen? Reinhardt weist solchen Bedenken gegenüber in Bezug auf den in der That am meisten gefährdeten griechischen Unterricht darauf hin, daß die 32 Stunden des Frankfurter Lehrplanes nicht weniger bedeuten, als die 36 des allgemeinen, weil die größere geistige Reife der Schüler ein rasches Fortschreiten ermögliche; auch ist zu hoffen, daß der gleichmäßigere Ausbau der syntaktischen Lehrbücher für die Reformanstalten eine Erleichterung des griechischen und lateinischen Unterrichts herbeiführen, sowie daß die oben bezeichnete Gewöhnung an lebendige Auffassung einer Fremdsprache auch dem altsprachlichen Unterricht zu gute kommen wird. Ihre volle Erledigung werden diese Bedenken erst durch die praktische Erfahrung nach der einen oder der anderen Seite finden.

4. Bisherige Erfahrungen mit dem Frankfurter Lehrplan, seine Verbreitung und weitere Zukunft. Die bisherigen, freilich noch kurzen Erfahrungen mit dem Frankfurter Lehrplan sind durchaus günstig: nicht nur daß das Publikum der neuen Einrichtung ein bei Neuerungen sonst nicht eben häufiges, stets wachsendes Vertrauen entgegenbringt, auch die Jahresberichte der in Betracht kommenden Anstalten bekunden den bisherigen günstigen

Verlauf des Versuches, der zudem nicht nur von seiten privater auswärtiger Besucher, sondern auf Grund ministerieller Prüfung in der Mitteilung des Geh. Reg.-Rates Stauder an den preuß. Landtag vom 8. März 1894 eine zustimmende Beurteilung gefunden hat. Die Durchführung der Pensen und die Erreichung der in Aussicht genommenen Klassenziele ist bisher gelungen, auch hat sich der Vorteil des gemeinsamen Unterbaues in dem anstandlosen Schüleraustausch zwischen den beteiligten Anstalten durchaus bewährt. Die wichtigeren Erfahrungen bleiben freilich noch zu machen: es wird sich zeigen und kann nur durch die Praxis des weiteren Verlaufes der Reform entschieden werden, ob der Frankfurter Lehrplan auch im Lateinischen und besonders im Griechischen mit den Resultaten der anderen gymnasialen Lehrpläne wird wetteifern können, sowie ob Entsprechendes auf dem Frankfurter Realgymnasium mit dem Englischen möglich sein wird.

Der Frankfurter Lehrplan ist bis jetzt auf die oben genannten Frankfurter Anstalten und das Leibnizgymnasium in Hannover beschränkt geblieben, doch ist seine Durchführung auch für Breslau und Karlsruhe in Aussicht genommen, sowie mehrfach anderwärts, z. B. von Bäumcke für Lübeck, von Sickenberger für Bayern, gefordert worden. Es liegt im Wesen eines jeden Versuches, daß vor vorschneller Nachahmung desselben gewarnt werden muß; vor allem ist von ministerieller Seite sehr richtig als Voraussetzung für die versuchsweise Einführung des Frankfurter Lehrplans ein Schülermaterial ganz konstanter Art bezeichnet worden, welches nicht darauf angewiesen ist, heute in diese Schule, morgen in jene oder an einen anderen Ort zu gehen. Weniger berechtigt und nur für die schwierige Zeit der ersten Anfänge als richtig anzuerkennen ist es, wenn man mit Fries (Z. f. d. Gym.-Wesen 1893 S. 111) die individuellen Verhältnisse an den Frankfurter Versuchsanstalten gegen die Maßgeblichkeit des dortigen Versuches ins Feld führt; freilich wird, was das Lehrerpersonal betrifft, das Vorhandensein mehrerer des mündlichen Gebrauches der französischen Sprache einigermaßen fähiger, womöglich nicht ausschließlich neuphilologischer Lehrer eine unbedingte Voraussetzung des Frankfurter Reformversuches sein; im übrigen wird eine Reform, deren tastende Anfänge an günstige lokale Verhältnisse unstreitbar gebunden sind, auch unter weniger günstigen Verhältnissen fruchtbare Anwendung finden können, wenn die Methode des Unterrichts und so manche Frage, die ein neuer Versuch mit sich bringt, einmal einigermaßen ihre Feststellung gefunden haben.

Es ist sehr wohl möglich, daß der Frankfurter Lehrplan eine ganze Reihe von Abänderungen wird erfahren müssen, deren Zweckmäßigkeit sich aus seiner praktischen Durchführung ergeben wird; es ist nicht ausgeschlossen, daß man darauf kommen wird, mit dem Lateinischen schon in Quarta zu beginnen, eventuell dementsprechend auch das Griechische bis Obertertia vorzurücken; auch der mathematische Unterricht wird vielleicht noch manche Abänderung im einzelnen fordern, selbst die Verteilung der französischen und deutschen Unterrichtsstunden in VI wird vielleicht aus praktischen Gründen um eine Stunde zu gunsten des Französischen verschoben werden müssen; fakultativen Unterricht betreffend, wird vielleicht die allzu große Scheu vor Überbürdung der Primaner zu überwinden und dem Gymnasium wie dem Realgymnasium der italienische Untericht zuzuführen sein. Doch der Kern und das innerste Wesen des Frankfurter Lehrplanes sind von solchen Abänderungen unabhängig. Wie sich übrigens seine Zukunft auch gestalten mag, lehrreich bleibt der Versuch jedenfalls im höchsten Sinne des Wortes, und Dank gebührt nicht nur der Opferwilligkeit der Stadt Frankfurt gegenüber diesem Versuche, sondern auch der Regierung, die ihn ermöglicht hat nach dem Grundsatze, den Reinhardt ausspricht in den Worten: „die Freiheit der Bewegung ist bei geistigen Dingen das beste Mittel, eine Klärung der Ansichten herbeizuführen.“

Litteratur: Karl Reinhardt, Die Frankfurter Lehrpläne, mit einer Einleitung herausgegeben. Frankfurt a. M. 1892. — Ders., Die Schulordnung in Commenius' Unterrichtslehre und die Frankfurter Lehrpläne. Vorträge und Aufsätze aus der Com.-Ges. II. 2. Leipzig 1894. — E. Rambohr, Denkschrift über die Umwandlung des Leibniz-Realgymnasiums in Hannover in eine Reformschule, Ztschr. f. d. Ref. d. höh. Schulen V 93/99. — F. Zütscher, Einheitsgymnasium und Realschule. Ein Bericht an das Patronat nebst einem Vorwort über die neuen Lehrpläne und über das Versuchsgymnasium zu Frankfurt a. M. Leipzig 1892. — Baumann, Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten. Göttingen 1893. — Unter den Gegnern verdient vor allem Uhlig mit seiner Schrift ‚Die Einheitsschule‘ und mit zerstreuten Aufsätzen in der Zeitschrift des Gymnasialvereins Beachtung; vgl. auch G. Schulze im Osterprogramm 1895, des Französ. Gymn. zu Berlin, bes. S. 29. ff.

Frankfurt a. M. Julius Ziehen.

Französischer Unterricht

1. Einleitung. 2. Lehrziel des französischen Unterrichts, und zwar a) Forderungen; b) Ausführungen und Begründungen im allgemeinen; Verknüpfung idealer und praktischer Forderungen; ihre Notwendigkeit und Möglichkeit; Bedeutung der französischen Sprache und Kultur für uns. c) Ausführungen und Begründungen im einzelnen; zu Forderung 1 und 2, betr. richtige Aussprache und Auffassung des Gesprochenen; zu Forderung 7, die Grammatik betr. 3. Lehrmittel. a) Allgemeines; b) das Lesebuch; c) Schulschriftsteller, und zwar: Wert der französischen Litteratur für den Jugendunterricht; in Betracht kommende Perioden; Poesie und Prosa; fachwissenschaftliche und technische Werke; Knaben- und Mädchenschulen; Lektüre und Konzentration; das Deutsche im französischen Unterricht. d) Grammatik (Lehrbuch); e) Lauttafel; f) analytisches Französisch; g) Anschauungsmaterial. 4. Verteilung des Stoffes. Behandlung des Stoffes; a) Laut und Schrift; b) Behandlung des Lesestoffs; c) Behandlung der Grammatik; d) Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache; e) Übungen im schriftlichen Gebrauche des Französischen.

1. Einleitung. Wer vom sprachwissenschaftlichen und psychologischen Standpunkte aus sich die Methode des Sprachunterrichts überlegt, kommt bald zu der Einsicht, daß es für den schulmäßigen Betrieb im Grunde nur eine Methode geben kann, und daß diese in Übereinstimmung stehen muß mit den Ergebnissen der Sprachwissenschaft wie mit den Forderungen einer vernünftigen Psychologie. Ob es sich um den Unterricht in den alten oder den neueren Sprachen handelt, bedingt keinen Unterschied der Grundsätze; höchstens können die Ausführungsbestimmungen je nach den erstrebten Zielen verschieden sein.

Die bis vor wenig Jahren fast ausschließlich befolgte Methode muß die denkbar ungeeignetste genannt werden, weil sie jedem wissenschaftlichen Vorgehen ins Gesicht schlägt: trotzdem ist sie, wenigstens für die alten Sprachen, noch weitaus die herrschende. Für den Unterricht in den neueren Sprachen scheint sich ein allgemeiner heilsamer Umschwung in der Methode zu vollziehen. Vorbereitet wurde er durch die jahrelange Arbeit auf dem Gebiete der Reformbewegung; einen fördernden Einfluß übte die bekannte Dezember-Konferenz im Jahre 1890. Die neueren preußischen Lehrpläne bedeuten einen wichtigen Fortschritt; sie erkennen wesentliche Forderungen der Reform als berechtigt und richtig an. Und es ist ausdrücklich hervorzuheben, daß sowohl methodische als sachliche Grundsätze, sowohl das Ziel als auch den einzuschlagenden Weg betreffende zur Geltung gelangt sind. Alles, was eine gesunde Pädagogik fordern muß, ist freilich noch nicht zur Herrschaft gekommen; manches Alte ist auch bewahrt, manches wissenschaftlich Überwundene ist nicht aufgegeben worden. Immerhin kann hoffnungsfreudig in die Zukunft geschaut werden, denn die Überzeugung ist eine wohlbegründete, daß in nicht allzuferner Zeit der neusprachliche Unterricht allgemein auf wissenschaftlich gesunder Grundlage erteilt werden wird. Dieses Ziel für den französischen Unterricht herbeiführen zu helfen, sind die nachfolgenden Blätter bestimmt. Sie sollen demgemäß ausführen, wie sich von dem Standpunkte aus der Unterrichtsbetrieb im einzelnen zu gestalten hat; vorausgehen muß naturgemäß eine genaue Bestimmung dessen, was als Aufgabe und Ziel des französischen Unterrichts anzusehen ist; verbinden damit will ich eine kurze Würdigung der französischen Sprache und Litteratur für den Jugendunterricht, um das Französische als Unterrichtsgegenstand an unseren höheren Schulen zu rechtfertigen. Wesentlich Neues wird der Kenner nicht finden. Aber die Darstellung aller berührten Fragen in solchem Zusammenhange dürfte noch nicht gemacht worden sein und darum eines gewissen Wertes nicht entbehren, für eine Encyklopädie der Pädagogik aber, die auch sonst manchem Veralteten entgegentreten will, nicht unwillkommen sein.

2. Lehrziel des französischen Unterrichts. a) Forderungen. Das Ziel, welches der französische Unterricht zu erstreben hat, läßt sich in folgenden Forderungen zum Ausdruck bringen:

1. Der Schüler muß die Fähigkeit erwerben, das Französische richtig auszusprechen; 2. er muß imstande sein, gesprochenes Französisch schnell und richtig aufzufassen; 3. er muß in dem bescheidenen Umfange des verarbeiteten Sprachstoffs das Französische mündlich beherrschen; 4. er muß wenigstens in demselben Umfange die Sprache schriftlich handhaben können; 5. er muß prosaische und poetische französische Schriftwerke, soweit sie im Bereiche der Schullektüre liegen, ohne besondere Schwierigkeit verstehen; 6. er muß von der Geschichte und Geographie Frankreichs, sowie von der eigentümlichen intellektuellen, ästhetischen und ethischen Geistesentwickelung des französischen Volkes so weit Kenntnis gewonnen haben, daß sein eigener Bildungsstand dadurch gefördert erscheint; 7. er muß eine sichere Kenntnis der französischen Grammatik besitzen, soweit sie — aber auch nur so weit — zur Erreichung der

oben genannten Ziele wesentlich beitragen kann, beziehentlich notwendig ist.

b) **Ausführungen und Begründungen im allgemeinen; Verknüpfung idealer und praktischer Forderungen; ihre Notwendigkeit und Möglichkeit; Bedeutung der französischen Sprache und Kultur für uns.** Zur Klarstellung und Begründung bemerke ich folgendes.

Die hier aufgestellten Zielforderungen bedeuten eine Vereinigung praktischer und idealer Gesichtspunkte, wie es die Aufgabe, die von einer höheren Schule in unserer Zeit zu lösen ist, gebieterisch verlangt. Es ist unschwer der Nachweis zu führen, daß eine einseitige Betonung des einen oder des andern dieser Gesichtspunkte zu einer unvollkommenen und darum ungenügenden Erfüllung dessen führen müßte, was die Schule an Erziehung und Ausbildung ihren Zöglingen zu vermitteln und anzubahnen hat. Es hat freilich immer Männer — auch unter den Vertretern der Schule — gegeben, und unsere Zeit scheint besonders reich daran zu sein, die das Erlernen einer modernen Fremdsprache aus praktischen Gründen allein begreiflich finden und auch für den fremdsprachlichen Schulunterricht nur diesen Standpunkt gelten lassen wollen. Die Hauptgründe, welche sie für ihre Auffassung anführen, sind die bekannten banausischen, die von jeher haben herhalten müssen. Die Entscheidung liegt ihnen immer in der Antwort auf die Frage: Wozu nützt mir dies? Wozu brauch ich das? Wie kann es mir im Leben vorwärts helfen? Auf das Französische angewandt: Wie kann mir das Französische im Kampfe ums Dasein eine brauchbare Waffe werden? Einen solchen Standpunkt darf die Schule nicht einnehmen, weder im allgemeinen dem Lernen gegenüber überhaupt, noch für ein einzelnes Fach. Dem einzelnen Fache gegenüber nicht, weil alle Unterrichtsfächer solidarisch miteinander verbunden sind, und eines für alle und alle für eins bezüglich ihres Gesamterfolges zu haften haben. Alle Geisteskräfte sollen nach Möglichkeit geweckt, gelöst und zur Selbstthätigkeit vorbereitet werden, und jeder Unterrichtsgegenstand hat an seinem Teile mitzuarbeiten, daß ein solches ideales Ziel erreicht werde. Das wäre aber ausgeschlossen, wenn dem einen oder dem andern Fache ein ausgeprägt praktischer, gar utilitaristischer Charakter beigelegt würde, dem entsprechend es vertreten werden müßte. Nur unter einer Bedingung könnte das Französische von seiner idealen Aufgabe entbunden und auf eine bloß praktische beschränkt werden, nämlich, wenn jene durch einen andern Unterricht gelöst würde, z. B. durch die Geschichte und das Deutsche, was wenigstens teilweise möglich wäre. Aber unter den zur Zeit noch herrschenden Grundsätzen für die Gestaltung der höheren Schulen ist daran sicherlich nicht zu denken, und wir müssen einen einseitigen Utilitarismus im französischen Unterricht unbedingt verwerfen.

Andererseits läßt sich auch nicht leugnen, daß die Schule sich nicht den Forderungen und Bedürfnissen des praktischen Lebens durchaus verschließen darf, will sie ihren Zöglingen gegenüber ihre Pflicht in vollem Umfange erfüllen. Um zu einer klaren Abgrenzung beider Gebiete zu kommen, wird es nötig sein, im Zusammenhange kurz den Umfang dessen darzustellen, was als die Aufgabe des französischen Unterrichts in unseren höheren Schulen anzusehen ist.

Wenn wir heutzutage mit Recht von einem wahrhaft Gebildeten — und dazu wollen wir die Schüler der höheren Schulen doch nach Möglichkeit erziehen — in erster Linie verlangen, „daß ihn ein klares Verständnis beseelt für das Vaterland in Vergangenheit und Gegenwart“; wenn wir es ferner wenigstens nicht für überflüssig erachten, daß er auf die eine oder andere Weise einen „Hauch von der antiken Geisteswelt gespürt hat“, so müssen wir es drittens für durchaus notwendig erklären, daß er nicht unbekannt geblieben ist mit der modernen Kulturwelt außerhalb Deutschlands. Diese stellt sich ohne Zweifel am ausgeprägtesten dar in den beiden Völkern der Engländer und Franzosen. Uns gehen hier nur die letzteren an. Sie haben seit den Zeiten des beginnenden französischen Staates bis auf unsere Gegenwart herab einen weitgehenden, gewaltigen Einfluß äußerer und innerer Art in den verschiedensten Lebensgebieten auf alle Völker Europas ausgeübt. Wir Deutschen haben als ihre nächsten Nachbarn nicht am wenigsten von diesem Einflusse gespürt, im guten und schlimmen Sinne. Es würde viel zu weit führen, wollte ich auf alle Einzelheiten zu sprechen kommen. Einige besonders hervorragende Punkte müssen genügen. Da erwähne ich zuerst die Ritterpoesie, deren Einwirkung auf Deutschland um so tiefgreifender sich gestalten konnte, als die normännischen und die fränkisch-karolingischen Sagenkreise ja durchaus deutschen Ursprungs und deutscher Art waren und ihre dichterischen Bearbeitungen durch die

Franzosen von unseren Vorfahren als Darstellungen eigener, heimischer Tugenden empfunden und daher besonders eifrig übersetzt wurden, ja zum Teil zu selbständigen Bearbeitungen führten, die in mannigfachen Beziehungen dem Original weit überlegen sind. — Die Kreuzzüge mit ihren unermeßlichen Folgen für den ganzen europäischen Westen entsprangen französischen Antrieben. Man denke ferner an die Wissenschaften des Mittelalters, die seit der Gründung der Universität Paris hier einen europäischen Mittelpunkt gewannen und auf lange Zeit hinaus behielten und von hieraus ihre leuchtenden Strahlen hinaussandten und anderswo erleuchteten und wärmten. Natürlich darf und soll nicht verschwiegen werden, daß leider oft genug in unserm Vaterlande der französische Einfluß sich in schädlicher Weise geltend gemacht hat; so z. B. im 17. und 18. Jahrhundert. Freilich ist dabei nicht außer Acht zu lassen, daß im 17. Jahrhundert die Schädlichkeit zum größten Teil ihre Ursache hatte in den überaus traurigen politischen und sozialen Verhältnissen, unter denen damals unsere Väter, man kann kaum noch sagen lebten, unter denen sie das Bewußtsein ihres eigenen Wertes, ihrer wohl erworbenen Würde, ihres berechtigten Stolzes gänzlich verloren hatten. Ja, man kann Freitag nicht Unrecht geben, wenn er darauf hinweist, daß so beklagenswert auch die geistige Herrschaft Frankreichs bei uns im 17. Jahrhundert ist, wir ihr doch danken, uns vor der äußersten Verwilderung geschützt zu haben. Nicht weniger mit Recht darf behauptet werden, daß der französische Einfluß im 18. Jahrhundert nicht allein ein großer, sondern schließlich auch ein äußerst segensreicher gewesen ist: durch die Schule der Franzosen und freilich auch durch deren geistige Überwindung ist damals die Mehrzahl unserer größten Männer gegangen, ehe sie die Säulen unserer Sprache und Litteratur wurden und den klassischen Bau unserer Dichtkunst aufführten.

Hat so der Geist des französischen Volks mannigfach und zu verschiedenen Zeiten mächtig auf unsere äußere und innere Entwickelung eingewirkt, so dürfen wir mit Stolz darauf hinweisen, daß auch unseres Geistes Spuren sich zahlreich erweisen lassen in der Kultur des französischen Volkes. Von der frühesten Zeit seines modernen Entstehens an, wo es eines deutschen Stammes Namen annahm, sein Kriegswesen behielt, unsere edle Frauenverehrung und den germanischen Begriff der Ehre sich zu eigen machte, bis zu unseren Tagen herab, wo ein großartiger Einfluß durch unsere Poesie und Philosophie, Wissenschaft und Industrie und nach 1870 mehr denn je sich in Frankreich zur Geltung zu bringen wußte, erkennen wir, daß, wie wir empfangen haben, wir auch immer wieder in der Lage waren, zu geben. Schon aus diesem wechselseitigen Verhältnis ergiebt sich mit Notwendigkeit, daß ein Kennenlernen der französischen Kultur, wie sie in den Werken der Litteratur niedergelegt erscheint, eine wertvolle Bereicherung des geistigen Menschen unserer Jugend mit sich bringt. Aber wenn auch ein solches spezifisches Verhältnis zwischen uns und unsern Nachbarn gar nicht bestünde, so wäre eine Kenntnisnahme der französischen Kultur ebenso notwendig wie hervorragend in seiner Bedeutung für die Tiefe der Bildung. Bekanntlich weist man gern auf den notwendig historischen Charakter unserer Gymnasien hin; dieser beruhet aber in erster Linie auf den klassischen Sprachen, durch die er die geschichtliche Auffassung des Altertums gewinnt oder doch gewinnen soll. Das Altertum, der antike Humanismus, ist aber nur die Wurzel unseres modernen Kulturlebens, bei der wir doch nicht stehen bleiben können; wir wollen und sollen doch auch an die Früchte des aus ihr empor gewachsenen gewaltigen Baumes des modernen Humanismus die Hand legen; es muß doch auch eine geschichtliche Auffassung der Gegenwart angebahnt werden, von der die französische Welt ein wahrlich nicht unbedeutender Teil ist, und die deshalb notwendig in den Kreis des Unterrichts unserer höheren Schulen hereinzuziehen ist. Der dazu führende Weg ist, wie bei der antiken Kultur, die Sprache, die erlernt werden muß, aber in dieser bestimmten Absicht; bloß praktische Spracherlernung führt natürlich nicht zu dem erwünschten Ziel. Und dieses Ziel ist in einer Beziehung ein noch weitergehendes als bei dem Studium der alten Sprachen und ihrer Kultur. Diese liegt in ihrer Eigenart abgeschlossen vor, einer fernen Zeit angehörig, und Völkern, die in ihrem einstigen Bestande vollständig aufgehört haben zu bestehen, so daß sie selbst weder Träger noch Weiterbildner dieser Kultur sind, so wenig wie wir oder sonst irgend ein Volk. Anders aber steht es um die Eigenart der französischen Kultur. Die ist ein Lebewesen, das in beständigem Wachstum begriffen ist, das nach innen und außen unaufhörlich zunimmt, das aber als ein Teil des allgemeinen

modernen Kulturwesens mit diesem auf das engste zusammenhängt, das seine Lebensfäden über alle Kulturvölker hin erstreckt, Leben spendend, Leben empfangend, tragend und getragen von allen den Einzelwesen, die vermöge ihrer geistigen Kapazität zur Mitarbeiterschaft an der Kultur der Menschheit berufen und befähigt sind. Und ich stimme mit Waetzoldt darin überein, es müsse beim französischen Unterricht dem Schüler wenigstens eine Ahnung davon aufgehen, daß er durch das Eindringen in die französische Kulturwelt selbst ein Mitarbeiter werden kann an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit. Er muß einsehen lernen, daß diese nicht durch ein Volk gelöst werden können, und wäre es das gottbegnadetste; er muß begreifen, daß „wir materiell wie geistig so wenig ohne die Franzosen leben können, wie diese ohne uns.“ Bei aller Tiefe und Echtheit des nationalen Bewußtseins soll doch der Schüler eine fruchtbare Vorstellung gewinnen, daß zur Erreichung des Kulturzweckes mehrere Völker und mehrere Sprachen notwendig sind; daß es neben „alter und noch fortdauernder, politischer wie industrieller Erbfeindschaft und Nebenbuhlerschaft es auch eine jahrhundertelange Ideen- und Interessengemeinschaft“ giebt, die uns wie mit jedem Kulturvolke, so auch mit Frankreich verbinden, zwecks gemeinsamer Kulturarbeit. Das ist der schöne Kern des echten Kosmopolitismus, der die Fahne des edlen Humanismus hochhaltend das berechtigte Nationalbewußtsein pflegt und bekennt, den unedlen Chauvinismus verachtet und bekämpft.

Das mag manchem vielleicht eine Fassung der Aufgabe des französischen Sprachunterrichts scheinen, so hoch, so ideal, daß sie gar nicht mehr auf dem Boden des wirklichen Lebens steht. Das muß ich entschieden bestreiten. Ich behaupte im Gegenteil, daß es sich um etwas ungemein Praktisches handelt, und daß wir fest auf dem Boden des non scholae sed vitae discimus stehen. Es müssen die Begriffe „praktisch“ und „vitae“ nur nicht so gar eng genommen, bloß auf das Essen und Trinken bezogen werden; man lasse doch dem Bibelwort seine Geltung: „Der Mensch lebt nicht von Brot allein“ u. s. w. Für das Leben sollen wir allerdings nur und ausschließlich lernen und lehren; es fragt sich nur für welches Leben? Für das des Einzelnen? Das wäre etwas! So wahr der Einzelne ein Teil des Ganzen ist, von dem er sich gar nicht lostrennen kann, durch das und in welchem er allein dasein kann und für das er also auch sich ganz wieder hinzugeben hat, so wahr soll auch jede höhere Bildung dem Ganzen zu gute kommen können. Das wird sich in der Praxis gar sehr verschieden gestalten, die Gelegenheiten werden je nach Beruf, nach Stellung, nach geistigem Vermögen u. s. w. ungeheuer mannigfaltig sein und qualitativ und quantitativ sehr ungleich verteilt und benutzt werden — das kann natürlich die Schule nicht im einzelnen berücksichtigen; sie hat genug gethan, wenn sie die allgemeine Vorbereitung erteilt, die Fähigkeit im Einzelnen herstellt, daß er zu seiner Zeit und an seinem Ort das Seinige redlich erfüllen kann. Und darin liegt nach meiner Meinung der eminent praktische Wert der idealen Aufgabe des französischen Unterrichts. Daß allein auf diese Weise ein Mensch voll und ganz befähigt wird, im Leben der Gemeinde, des Staats, der Völker der Allgemeinheit zum Wohl zu leben und reden, zu wirken und zu streben — human im höchsten und edelsten Sinne.

Wer diesen Standpunkt einnimmt, wird also einen nur praktische Absichten (im engeren Sinne) verfolgenden französischen Schulunterricht unbedingt zurückweisen; dennoch fragt es sich, ob neben diesen idealen Zielen, und unbeschadet ihrer möglichst vollkommenen Erreichung, nicht eine gewisse Berücksichtigung praktischer Forderungen (im engeren Sinne) erlaubt und auch wertvoll ist. Zunächst ist zu sagen, daß sich in einer Beziehung ja ganz von selbst beim französischen Unterricht eine praktische Bedeutung, ein praktischer Wert ergiebt. Denn es ist klar, daß die Kenntnis der französischen Sprache, zu welchem Zweck immer man sie auch erlernt haben mag, eine Frucht für das praktische Leben abwirft. Die Schüler unserer höheren Lehranstalten gehen nach ihrem Abgange von der Schule entweder direkt oder nach einer weiteren, mehr oder weniger beruflichen Vor- und Ausbildung als Prediger, Juristen, Verwaltungsbeamte, Ärzte, Lehrer, Offiziere, Kaufleute, Techniker u. s. w. ins bürgerliche Leben über. Fast ohne Ausnahme haben sie in ihrem Beruf mehr oder weniger Gelegenheit — wenn sie sie nur benutzen wollen — die auf der Schule erworbene Kenntnis der französischen Sprache dadurch praktisch zu verwerten, daß sie vermittelst derselben französische Werke, die inhaltlich in ihre Berufsbildung einschlagen, kennen lernen und zu ihrer Weiterbildung benutzen können. Es

ist dabei ganz gleichgiltig und für die praktische Wertschätzung der französischen Sprachkenntnisse ganz ohne Einfluß, ob thatsächlich die vorhandene Möglichkeit dieser Art der Weiterbildung oft oder selten oder gar nicht benutzt wird; ihr Vorhandensein bestimmt ihren absoluten Wert.

Aber abgesehen von diesem gleichsam gegebenen praktischen Vorteil und Wert des französischen Sprachunterrichts dürfen und müssen andere erstrebt werden. Dies ist um so mehr geboten, als eine wissenschaftlich richtige Methode den praktischen Forderungen so entgegenkommt, daß die Befolgung und Anwendung jener die Erfüllung dieser verbürgt. Solcher praktischer Zielforderungen nenne ich zwei, nämlich die Fähigkeit das Französische bis zu einem gewissen Grade mündlich und schriftlich frei gebrauchen zu können. Diese Forderung ist in den letzten zehn Jahren, je länger je nachdrücklicher, erhoben worden unter gleichzeitigem Nachweis, daß sie notwendig, und wie sie möglich sei. Das letztere ist allerdings lange und nicht mit Unrecht bezweifelt worden, und zwar aus einem sehr einleuchtenden Grunde, nämlich dem, daß thatsächlich die Schüler der höheren Lehranstalten es beim mündlichen Gebrauch äußerst selten über ein beängstigendes Radebrechen hinausbrachten; freie schriftliche Arbeiten trugen zwar bis zu einem gewissen Grade den Stempel grammatischer Richtigkeit, zeigten aber meistens, daß das Phraseologische immer ad hoc und oft genug ohne Verständnis dem Wörterbuch entnommen war und dem entsprechend in idiomatischer Beziehung alles andere, nur nicht national französische Färbung zeigte. Solche schlechten Erfolge sprachen indes nicht sowohl gegen die Möglichkeit, das Französische in den angegebenen Richtungen sich anzueignen, als gegen die Methode, durch welche man es hatte thun wollen. Dies war die sog. grammatische, oder indirekte Methode, die eine Sprache lehren zu können vorgiebt auf dem Umwege durch die Grammatik. Aber sowenig die Grammatik einer Sprache gleichbedeutend ist mit dieser selbst, ebensowenig fällt die Kenntnis, ja selbst die Beherrschung der Grammatik zusammen mit der Kenntnis oder gar Beherrschung der Sprache selbst; und jemehr man in neuerer Zeit zu der Überzeugung gelangte, daß es beim Sprachunterricht, zumal bei dem in den neueren Sprachen, weit wichtiger sei, die Sprache zu lernen als die Grammatik, um so mehr begriff man, daß die alte Methode verlassen werden und man auf einem andern Wege ans Ziel zu gelangen trachten müßte. Das führte zur Aufstellung und Durchführung der direkten Methode. Man sagte sich, eine Sprache, die nicht aus rein sprachwissenschaftlichem Interesse gelernt und getrieben wird, sondern weil man sie kennen lernen will, um die in ihr niedergelegten Geisteserzeugnisse des betreffenden Volkes kennen zu lernen, um gegebenen Falles durch die Sprache auch direkt mit dem Volk, sei es mündlich, sei es schriftlich, zu verkehren, eine solche Sprache müsse durch sie selbst, an ihr und in ihr, geschrieben und gesprochen, gelernt werden. Das ist naturgemäß und entspricht zugleich den wissenschaftlichen Forderungen. Die ganze Reformbewegung auf dem Gebiete des Sprachunterrichts hat zum Kern diese Methode; sie ist der Mittelpunkt, das Alpha und Omega aller ihren Forderungen. An einer anderen Stelle komme ich auf diesen Punkt noch zurück; hier kommt es mir darauf an, hervorzuheben, daß diese Methode nicht nur behauptet, es sei gar wohl möglich, die mündliche und schriftliche Herrschaft über das Französische, innerhalb bestimmter, durch den in der Schule verarbeiteten Sprachstoff gezogener Grenzen, zu erlangen, sondern daß sie durch den sichtbaren Erfolg den thatsächlichen Beweis bereits lieferte. Hat so die neue Methode den Nachweis der Möglichkeit geliefert, so gilt es nur noch, die Notwendigkeit darzuthun, das Französische bis zu einem gewissen Grade mündlich und schriftlich zu beherrschen. Und auch sie kann Gründe in genügender Zahl und von hinreichendem Gewicht für sich in das Feld führen.

Zunächst möchte ich darauf hinweisen, daß auch das Lateinische bis vor kurzem — vielleicht geschieht es an manchen Gymnasien noch jetzt — eifrig dahin geübt wurde, daß die Schüler es schriftlich (frei) und mündlich gebrauchen konnten. Was man bei einer toten Sprache sonst für nötig erachtete, sollte nach meiner Meinung von einer lebenden sich für immer von selbst verstehen, und man muß durchaus dem trefflichen Münch beistimmen, wenn er sagt, „das Betreiben einer Sprache ohne das Ergebnis des Sprechenkönnens bleibt eine sonderbare Sache, ein leiser Fluch der Lächerlichkeit haftet daran.“ Das gilt nach einer gewissen Seite hin auch für das Schreibenkönnen. Es liegt ja eigentlich im Begriff einer lebenden Sprache, daß sie, wie die Mutter-

sprache, lebendig gelernt, als lebende mit Mund und Feder gemeistert wird. Ist denn aber die Erlangung einer solchen Meisterschaft etwa eine verächtliche geistige Leistung, die einer anständigen Würdigung nicht wert ist? Wir reden hier ja nicht von dem allerdings mit Recht verrufenen „Parlieren" der Pensionsdämchen, „Salonaristokraten" und Gigerln, die ja freilich durch die Nichtigkeit ihrer Gesprächsgegenstände ihrer Fähigkeit ein gar bemitleidenswertes Aussehen verleihen, das nicht anreizt zur Nachahmung. Sprechenkönnen ist doch am Ende erst die „Fähigkeit sein Gedankenleben in der betreffenden Sprache sicher ausdrücken zu können, das bedeutet bei den Gebildetsten sehr viel, aber auch auf bescheidenen Stufen — wie wir sie etwa im Schulunterricht erreichen können — nicht wenig." Denn selbst hier ruht auch das bescheidene Maß noch auf einer Fülle geistiger Kraftanstrengung, die für die allgemeine geistige Ausbildung unserer Schüler außerordentlich begehrenswert ist. Oder ist es nichts, seine Gedanken in einen fremdsprachlichen Satz kleiden, den Satz als Ganzes leicht, natürlich, mit der Geschwindigkeit der instinktiven Operation des wirklichen Sprechens hervorbringen? Ich glaube, das bedeutet nicht nur eine gewisse — übrigens auch in ethischer Beziehung schätzenswerte — Herrschaft über die Organe der Sprache, sondern auch eine geistige Gewandtheit, Beweglichkeit, Klarheit und Treffsicherheit, die mir vollkommen ausreichend erscheinen, um die Notwendigkeit wenigstens des Sprechenkönnens darzuthun. Es kommen dann noch andere Gründe mehr praktischer Natur hinzu, woraus besonders auch die schriftliche Handhabung sich als notwendig ergiebt.

Die moderne Kultur hat nun einmal den Verlauf genommen und geht auf der Bahn täglich weiter, daß die Beziehungen der Völker, der Verkehr, in immer ausgedehnterem Maße ein persönlicher wird, und daß die Individuen viel öfter und in steigendem Verhältnis unmittelbar mit einander zu verhandeln haben; dies gilt natürlich ganz besonders von zwei Völkern, die so benachbart sind wie die Deutschen und Franzosen. Es ist aber klar, daß, so oft ein solcher Fall eintritt, immer derjenige im Vorteil ist, der die Sprache des andern, sei es mündlich, sei es schriftlich, zu handhaben versteht: er wird sofort ganz anders angesehen, ganz anders geschätzt und kann, falls es sich um Wahrnehmung von Interessen handelt, dies in viel nachdrücklicherer Weise thun als ohne die praktische Sprachkenntnis. Es versteht sich von selbst, daß nicht an alle Schüler in gleicher Weise die Nötigung, französische Sprachkenntnisse praktisch zu verwerten, herantritt: aber das kann für die Schule kein Grund sein, sie prinzipiell aus dem Kreise ihrer Bethätigungen fern zu halten. Denn sie hat immer das Allgemeine im Auge zu behalten; mag sie gerne in erster Linie die oben gezeichneten idealen Ziele hochhalten, immer wird sie die Rechtfertigung dieser praktischen nicht aus der Welt schaffen können. Schicken doch auch die Eltern uns ihre Kinder, damit sie etwas Tüchtiges lernen, d. h. etwas, womit sie im Leben unmittelbar etwas anfangen können, das ihnen als ein Ausweis dient, gewisse Wege für ihr Vorwärtskommen einschlagen zu dürfen, bei gewissen Nachfragen sich anbieten zu können. Praktische Sprachkenntnisse gehören aber zu den heutzutage vielfach begehrten Forderungen und fördernden Fähigkeiten, die ein gedeihliches Bestehen im Leben unter andern wenn auch nicht geradezu gewährleisten, so doch in hohem Grade sichern. Das ergiebt sich auch aus den eigentümlichen sozialen und internationalen Verhältnissen, unter denen wir am Ende des 19. Jahrhunderts leben.

So glaube ich denn den Nachweis einigermaßen hinlänglich geführt zu haben, daß das Ziel des französischen Unterrichts eine ideale und eine praktische Seite in sich vereinigen muß und daß, mag jene auch mit Fug den breiteren Raum einnehmen, diese mit nichten leer ausgehen darf.

c) Ausführungen und Begründungen im einzelnen. So viel hätte ich zu den oben aufgestellten Zielforderungen im allgemeinen zu bemerken. Es bleibt mir noch übrig, zu einigen der geforderten Punkte, dies oder jenes hinzuzufügen, bevor ich auf die Methode und was damit im Zusammenhang steht, zu sprechen komme.

Die Forderung, daß der Schüler das Französische richtig ausspreche, sowie daß er gesprochenes Französisch, richtig und schnell auffasse, muß schon deshalb als notwendig erhoben werden, weil ihre Erfüllung die Vorbedingung ist für das Sprechen und, wenigstens indirekt bis zu einem gewissen Grade, auch für das Schreiben des Französischen. Wir haben schon gesehen, wie und in welchem Umfange das Sprechenkönnen zu verstehen ist: extensiv nicht weiter als der in der Schule verarbeitete Sprachstoff gestattet; intensiv aber so, daß das

Sprechen schlank, ohne Stottern und Stocken von statten geht; daß der jugendliche Geist, je länger je mehr, eine Schnelligkeit der Überlegung, eine Schärfe des Erkennens, überhaupt eine allgemeine geistige Gewandtheit und sichere Beherrschung der Sprachorgane gewinnt, daß ihm weder Grammatik noch Phraseologie noch Aussprache irgend welche merklichen Schwierigkeiten bereiten. Die Aussprache ist aber, wenigstens äußerlich, das Wichtigste. Ohne eine peinlich genaue Aussprache im einzelnen und eine darauf basierende Erzeugung des Zusammensprechens der Laute, Silben, Wörter, Sätze als ein Ganzes, wird die sicherste Kenntnis der Grammatik und die umfangreichste Beherrschung der Phraseologie vollständig ihre Wirkung unter dem peinlichen Eindruck jenes Mangels verlieren, während umgekehrt eine vollkommene Aussprache leicht selbst über grammatische Schwächen hinweghilft. Immerhin könnte dieser, vielleicht nicht einmal unbedenkliche, Vorteil der guten Aussprache kaum genügend in die Wagschale fallen, um die erste und zweite der aufgestellten Zielforderungen zu rechtfertigen, wenn nicht andere und bessere Gründe hinzukämen. Und allerdings hat diese Grundforderung von der richtigen Aussprache noch andere Stützen. Eine richtige, d. h. nationale — cum grano salis, wie wir uns doch immer bescheiden müssen! — Aussprache kann nur erworben werden durch Ausgehen vom Laute und durch eine systematische Schulung der Einzellaute für sich und im Zusammenhange mit andern. Wenn sie aber in dieser Weise erworben wird, so bringt sie neben dem Vorteil für die zu erstrebende Fähigkeit des Sprechens, und neben dem Gewinn der „hohen ästhetischen Wirkung, die mit der vollkommenen Beherrschung des fremden Idioms verbunden ist," auch den einer vertieften Einsicht in den formalen Bau der Sprache und einer löblichen Zucht der Sinnesorgane und, last not least, des Willens. Die Aussprache ist, wie Ohlert ganz richtig sagt, nicht etwas von der Sprache Losgelöstes, für sich Bestehendes; sondern sie ist nach gewissen Seiten hin die Sprache selbst, die durch eine genaue Einsicht und Beherrschung jener zum Teil schon gelernt und gewonnen wird. Ich kann hier natürlich nicht auf einen ausführlichen Nachweis eingehen, der ja eine Abhandlung für sich ausfüllen würde; ich verweise daher im allgemeinen auf die zum Schluß des Artikels aufgeführte Litteratur und erwähne hier nur folgendes. Die vornehmsten Lautgesetze, nämlich das Betonungsgesetz, das Verstummungsgesetz und das Lautvermittlungsgesetz, sind allein imstande, über eine große Reihe von grammatischen Eigentümlichkeiten diejenige Aufklärung zu geben, welche dieselben nicht nur in ihrem Entstehen aufweisen und in ihrem Bestehen rechtfertigen, sondern dadurch ihr Erlernen und Behalten unterstützen und gewährleisten. Ganz besonders gilt dies von der Formenlehre des Verbums, zumal des sog. unregelmäßigen, das freilich immer für die Schüler seine Schwierigkeiten behalten wird, aber durch Begründung auf die Lautlehre seine Schrecken für Lehrer und Schüler verlieren muß. Ferner weise ich hin auf das Geschlecht der Adjektive, auf die Stellung der verbundenen Fürwörter und die Wortstellung überhaupt; das alles findet seine Erklärung nur aus den angeführten Laut- und Betonungsgesetzen. Daher die wichtige Aufgabe des französischen Unterrichts in der Aussprache, daß die der französischen Lautgestaltung widersprechenden deutschen Lautgewohnheiten (z. B. um nur eins zu nennen, das Trennen der im einzelnen Worte wie im Sprachtakte zusammentretenden Vokale durch Atemabsatz) beseitigt oder wenigstens für die französische Aussprache außer Wirkung gesetzt werden. Eine solche gewissenhafte Schulung in der französischen Lautlehre hat nun aber außer dem Gewinn an sehr schätzenswerter Einsicht in die Sprache noch weiteren bildenden Wert. Weiter unten bei der Methode des Unterrichts komme ich darauf zu sprechen, auf welchem Wege die Aussprache zu erlangen ist; aber ich kann hier schon darauf hinweisen, daß die Schüler bei der Lehre von der Aussprache und bei deren Einübung notwendigerweise angehalten werden müssen zum feinen Hören der Sprachklänge und zum scharfen Beobachten dessen, der die Laute, Worte, Sätze vorspricht. Eine straffe Gewöhnung hieran aber muß eine heilsame Zucht der Sinnesorgane nach Seiten ihrer Funktion und ihres Gebrauchs zur Folge haben. Erreichbar im letzten Grunde ist das Ziel aber doch nur — die Tüchtigkeit des Lehrers in jeder Beziehung, sowie Gesundheit der in Betracht kommenden Organe des Schülers vorausgesetzt — wenn der Schüler unter Überwindung der allgemein entgegenstehenden Schwierigkeiten, sich zwingt, das Gehörte, das Gesehene und Begriffene nachzuahmen. Und diese nötige moralische Zwangsbethätigung ist für gewöhnlich eine weit größere und darum wertvollere als man vielleicht anzunehmen geneigt ist. Denn es handelt sich doch nicht nur

um Überwindung der natürlichen vis inertiae und der bald geringeren, bald größeren persönlichen Schwierigkeiten, sondern bei den meisten Schülern auch um die Besiegung einer gewissen Zaghaftigkeit und einer freilich sehr thörichten, aber darum nicht minder wirksamen Verschämtheit vor den Mitschülern, die ungewohnten, fremdartigen, vielleicht auch komisch klingenden Laute vollständig lautgerecht nachzubilden. Und wer lange genug im Schulleben gestanden hat, wird die Erfahrung gemacht haben, daß gerade der letztere Umstand nicht nur im fremdsprachlichen Unterricht, sondern auch im Deutschen ein arges und ärgerliches, oft nicht wegzuräumendes Hindernis einer guten Aussprache ist. Darum glaube ich mit Recht behaupten zu können, daß eine sorgfältige und erfolgreiche Schulung in der französischen Aussprache kein verächtliches Moment ethischer Schulung für unsere Jugend in sich birgt, das nutzbar zu machen wir alle Ursache haben. So ergiebt sich denn aus vorstehender Betrachtung über die Notwendigkeit der in Punkt 1 und 2 aufgestellten Zielforderungen, betreffend die französische Aussprache und die Fähigkeit gehörtes Französisch richtig und schnell aufzufassen, daß mit dem rein Äußeren der mündlichen und schriftlichen Beherrschung der Sprache sich Gründe intellektueller ästhetischer und ethischer Art verbinden, jene Notwendigkeit darzuthun.

Die Zielforderungen unter 3, 4, 5 und 6 habe ich in den allgemeinen Bemerkungen hinreichend behandelt, so daß weitere Hinzufügungen kaum gemacht zu werden brauchen. Nur ein Punkt bedarf allerdings noch einer eingehenden Auseinandersetzung, nämlich die Auswahl der Lektüre. Da ich indes noch einen Abschnitt, die Lehrmittel betreffend, zu behandeln habe, so werde ich die Auswahl der Lektüre unter dem Abschnitte, wo sie ja naturgemäß hingehört, erörtern. Dagegen halte ich es für angebracht, gleich hier etwas Allgemeines zu dem Punkt 7 der Zielforderungen, die Grammatik betreffend, einzuflechten. Die Forderung lautet: „Der Schüler muß eine sichere Kenntnis der französischen Grammatik besitzen, so weit sie — aber auch nur so weit — zur Erreichung der oben genannten Ziele wesentlich beitragen kann, bezw. notwendig ist.“ Die Grammatik erscheint hier als ein gänzlich anderer Faktor im Betriebe des Sprachunterrichts, als wie wir es im allgemeinen seither gewohnt sind. Neu ist ja freilich diese Änderung der Stellung der Grammatik nicht mehr. Seit mehr denn zehn Jahren ist gerade die Grammatik der Hauptangriffspunkt im Kampfe um die Reform des Sprachunterrichts; sie aus ihrer allbeherrschenden Stellung hinauszudrängen galt es vor allem, wenn ernsthafte und Erfolg versprechende Versuche mit der neuen Methode gemacht werden sollten. Und keineswegs ist das schon allgemein gelungen. Das Vorurteil für die Grammatik und ihren segensreichen Einfluß auf die jugendlichen Geister ist so riesenstark, daß es selbst durch die wissenschaftlichsten Beweisgründe nur schwer zu brechen ist. Als eine segensreiche That nach dieser Richtung ist es zu begrüßen, daß die neuen Preußischen Lehrpläne wenigstens in einem gewissen Umfang selbst gegen den seither üblichen Betrieb der Grammatik Front machen und, wenigstens auf den Schulen mit Latein, das wirksamste Mittel, das Verbot, dagegen anwenden. Auf diese Weise ist doch zu erwarten, daß Erfahrungen gemacht werden, die ihrerseits wieder dazu beitragen müssen, die neuen Gedanken weiter zu verbreiten. Immerhin steht die Sache so, daß es durchaus noch nicht überflüssig erscheint, nachdrücklichst klarzustellen, welche Aufgabe der Grammatik allein zukommen und welche durch sie nicht gelöst werden kann und ihr daher auch nicht zugemutet werden darf. Das Erlernen der sprachlichen Form fällt in dem alten sog. synthetischen Sprachunterricht zusammen mit dem Erlernen der Grammatik der Sprache. Teils ist das geschehen in der irrtümlichen Meinung, daß die Grammatik die Sprache sei und durch jene diese angeeignet werden könnte; teils und hauptsächlich aber wurde der Weg aus einem andern Grunde eingeschlagen, einem Grunde, der, wenn er stichhaltig wäre, zwar nicht ohne Gewicht erscheinen müßte, doch aber schließlich auch dann nicht, wie mich bedünken will, bestimmend für den Sprachunterricht sein dürfte. Dieser Grund war die Meinung, daß der grammatische Sprachunterricht einen ganz außerordentlichen Gewinn an formaler Bildung einbrächte, einer formalen Bildung, die gleichbedeutend sei mit einer weitgehenden, für alle Lebensverhältnisse wirksamen logischen Schulung und Erziehung zu wissenschaftlichem Denken und zu wissenschaftlicher Thätigkeit. Ursprünglich schrieb man eine solche wahrhaft staunenswerte Leistungsfähigkeit der Grammatik der klassischen Sprachen, zumal der lateinischen, zu. Später haben dann die Lehrer der neueren Sprachen — und hier stand nun das Französische im Vordergrund — den gleichen allheilsamen Einfluß

dem grammatischen Unterricht dieser Sprachen zugeschrieben, indem sie von ihren Vettern, den Altphilologen, eine Meinung unbesehens herübernahmen, die zwar von diesen allgemein geglaubt, hier und da auch mit großem Aufwand von hochtönenden Worten zu begründen versucht, aber nie in ihrem wahren Kern untersucht und erkannt wurde. Das Richtige an der Sache ist zunächst nur, daß, wenn wirklich dem Latein eine formalbildende Kraft zukäme, sie keiner der modernen Sprachen abzusprechen ist: denn so viel ist durch die vergleichende Sprachwissenschaft festgestellt, daß von einer Überlegenheit der antiken Sprachen über die neueren rücksichtlich des Bildungsprinzips keine Rede sein kann, da ihnen allen „dieselbe innere Sprachform zu Grunde liegt." Auch sind die neueren Sprachen keineswegs das Ergebnis einer stetig abnehmenden sprachlichen Bildungskraft; ihre sog. unorganischen Formen sind genau so organische Bildungen, wie die sog. organischen Formen der alten Sprachen, nämlich Erzeugnisse der unbewußt schaffenden Volksseele.

Aber etwas Anderes ist es, ob den alten Sprachen und demgemäß den neueren gleichfalls wirklich die behauptete formalbildende Kraft innewohnt. Und das muß, wenigstens in dem Umfange und mit der Wirkung, wie die Vertreter derselben sie zu schildern pflegen, aus guten Gründen verneint werden.

Die Annahme dieser ganz eigenartigen, man darf wohl sagen Wunderkraft, beruht nämlich auf der Ansicht, daß die sprachlichen Formen als solche logische Gebilde seien, deren Erlernung sowie Durcharbeitung an der Hand des abstrakt-grammatischen Schemas, in das sie gezwängt worden sind, eine logisch bildende Kraft besitzen und eine dem entsprechende Wirkung ausüben müsse auf jeden, der sie auf dem grammatischen Wege lernt. Nun hat aber die Sprachwissenschaft erkannt, daß die Sprache aus „rein psychologischen Äußerungen des menschlichen Seelenlebens entsprungen ist und logischen Überlegungen so wenig zu verdanken hat, daß sie vielmehr aus der Abwesenheit jedes logischen Denkens begriffen werden muß". Hieraus ergiebt sich mit Notwendigkeit, daß die Annahme von der logisch bildenden Kraft der Sprachformen an sich durch ihre Erlernung notgedrungen eine falsche ist, die durch obiges Ergebnis sprachwissenschaftlicher Forschung genügend widerlegt erscheint. Etwas anderes ist es mit dem Gewinn an logischer Bildung beim Sprachstudium, wenn es historisch betrieben wird, wenn die Entwickelung der Sprache, das Werden der Formen aufgewiesen und erkannt wird. Das geschieht aber im schulmäßigen Unterricht nicht und kann nicht geschehen, da der Unterricht sich beschränkt auf die Darstellung der Sprache auf einer bestimmten Entwickelungsstufe, so daß an eine Erklärung der Sprachformen aus ihren innern Gründen nicht zu denken ist, und eine Förderung wissenschaftlichen d. h. logischen Denkens, des Erkennens des „Warum" und „Weil" nicht möglich erscheint. Nun ist freilich zuzugeben, daß nach und nach doch recht viele Verteidiger der formalen Bildung sie nicht mehr allein aus der einfachen Erlernung der grammatischen Form herleiten; um so hartnäckiger haben sie dieselbe einer mit der Erlernung der theoretischen Grammatik auf das engste verknüpften Übung zugeschrieben, nämlich dem Übersetzen aus dem Deutschen in die Fremdsprache, also auch in das Französische.

Soll aus dieser Thätigkeit ein Gewinn an logischer Denktüchtigkeit sich ergeben, so muß mit ihrer Vornahme logische Denkarbeit verbunden sein. Nun hat die psychologische Untersuchung der bei dem Übersetzen in eine Fremdsprache oder aus derselben vor sich gehenden geistigen Prozesse Folgendes ergeben. Das Übersetzen beruht auf Vergleichung der Formen zweier Sprachen. Die Vergleichung vollzieht sich durch Reproduktion erlernter fremder Sprachformen, sowie durch darauffolgende Subsumtion derselben unter die Formen der Muttersprache, und zwar vermittelst der Apperzeption. Es erhellt hieraus ohne weiteres, daß logische Prozesse bei dem ganzen Vorgange nicht vorkommen können, und so oft etwa eine Schlußfolgerung gemacht wird, handelt es sich nur um einen psychologischen, nicht um einen logischen Schluß, dessen wesentlichstes Merkmal, die Notwendigkeit, jenem fehlt. Wie wäre es auch denkbar, daß beispielsweise um die Worte „der Hut des Vaters" in das Französische zu übersetzen, diese Worte auf logischem Wege erschlossen werden könnten, und man so auf „le chapeau du père" käme? Ist es nicht eine bekannte Thatsache, daß derselbe deutsche Text von verschiedenen Personen so verschieden übersetzt werden kann und thatsächlich übersetzt wird, daß zuweilen nur schwer erkannt wird, daß derselbe Text zu Grunde liegt? Das beim Übersetzen in eine alte Sprache die Verschiedenheit durchgängig weit größer ist als beim Übersetzen in moderne Sprachen, hat seinen Grund hauptsächlich in dem so ungemein viel größeren Be-

griffsvorrat, den die modernen Völker gegenüber den antiken Völkern haben. Aber das thut hier nichts zur Sache: die Hauptsache bleibt, daß die Logik bei der Übersetzungsthätigkeit nicht wirksam ist; sonst dürften, da die Logik für alle Menschen dieselbe ist, dieselben Texte nicht verschiedene Übersetzungen ergeben können. Das Übersetzen betrifft, wie Neudecker richtig ausführt, nur etwas Grammatisches — die Vermeidung des Fehlermachens — die übrigens auch auf andere Weise, und sogar sicherer, zu erreichen ist. Wohl möchte man ihm zugestehen, eine Vorübung zum logischen Denken sein zu können. Aber es darf nicht vergessen werden, worauf gleichfalls Neudecker aufmerksam macht, daß es der Gewöhnung an logisches Denken auch hindernd in den Weg treten kann, daß es — was freilich hauptsächlich vom Übersetzen in das Lateinische und Griechische gilt — an Reden ohne Denken, an Worte ohne Sinn gewöhnt. Mag es einerseits das Gedächtnis stärken und die Aufmerksamkeit auf die Form steigern, so verführt es andererseits nur zu leicht und zu gern, den Sinn des Übersetzten nicht zu beachten und den Inhalt der Begriffe zu vernachlässigen und damit demjenigen Umstand den größten Vorschub zu leisten, auf dem vor allem die Schwäche des logischen Denkens beruht, nämlich der mangelhaften, undeutlichen Kenntnis der Begriffsinhalte. Beim Übersetzen kommt es allein auf grammatische, nicht auf logische Richtigkeit an; Sätze wie „der Tod ist grün“ oder „Kopfschmerz schmeckt sauer“ sind grammatisch eben so richtig, wie sie logisch unsinnig sind.

Aus dem Vorstehenden ergiebt sich auch, daß ich nicht daran denke zu glauben, daß durch Grammatik, samt ihrem Anhängsel, dem Übersetzen die Kenntnis der Begriffswelt vermittelt werden könne, oder daß, wie ein neuerer Verteidiger des alten Sprachunterrichts — Planck — es ausdrückt, die vergleichende Betrachtung dahin führt, „daß der Vorstellungsinhalt, welcher dem Worte in der Muttersprache zu Grunde liegt, schärfer gefaßt wird und daß dem Inhalte des fremdsprachlichen Wortes gegenüber die unterscheidenden und gemeinsamen Merkmale zum Bewußtsein gebracht werden und infolgedessen eine Klärung, Bereicherung und Ordnung unserer Begriffe eintritt.“ Dem ist entgegenzustellen, daß, wie schon oben erwähnt, es beim Übersetzen wesentlich ankommt auf gedächtnismäßige Reproduktion von Formen und Wörtern. Mit Wissen von der Form ist aber mit nichten das Wissen von dem Inhalte gegeben. Dieses muß besonders erworben werden und kann es nur durch historisches Begreifen der Entwickelung des Begriffs. Eine solche Arbeit liegt aber außerhalb der Aufgaben der Schule. Dasselbe läßt sich nachweisen von der Behauptung, daß der grammatisierende Sprachunterricht zur Bildung von ästhetischen und ethischen Vorstellungen beitrüge. Auch hierbei kommen wir, sobald der Sache auf den Grund gegangen wird, zu der Überzeugung, daß, wenn dahingehende Erfolge erzielt werden sollen, eine historische Betrachtung der Sprachformen nötig wäre: nur dadurch könnten die Beziehungen der sprachlichen Form zu den sittlichen Begriffen aufgedeckt und somit in die Tiefe des sittlichen Empfindens des betreffenden Volks selbst eingeführt werden; nur durch historische Betrachtung kann — ein ästhetisches Empfinden als bewußter psychologischer Vorgang vorausgesetzt — das Verhältnis zwischen Stoff und Form, wie es den Bildungsprinzipien einer Sprache gemäß zum Ausdruck kommt, erfaßt und dadurch der Erzeugung ästhetischer Vorstellungen förderlich werden.

So ergiebt sich denn aus der Betrachtung über den Wert des grammatischen Betriebs der Sprachen — natürlich auch der französischen — daß der hohe Gewinn, den man sich davon verspricht, der Hauptsache nach geleugnet werden muß. Wohl ist zugegeben, daß dieser Art der Spracherlernung eine Schärfung der Aufmerksamkeit auf die Form, eine Stärkung des Gedächtnisses, überhaupt eine gewisse geistige Gewandtheit zuzugestehen ist, und daß sie mancherlei Denkarbeit erfordert, die eine Vorstufe logischen (d. h. wissenschaftlichen) Denkens zu nennen ist. Es muß aber geleugnet werden, daß sie eine derartige Schulung bedeute, die geschickt mache, sich auf allen Lebensgebieten zurechtzufinden, den Anforderungen an Denken in allen Wissenschaften gerecht zu werden. Wenn aber hiermit der ganz eigenartige und einzige Erfolg des grammatischen Unterrichts fällt, so kann auch ihre einzige Stellung, die sie seither einnahm im fremdsprachlichen Unterricht, nicht gehalten werden. Sie muß eine andere Aufgabe zugewiesen bekommen; stand sie seither fast im Mittelpunkt des Unterrichts, so muß sie mehr an die Peripherie geschoben werden; war sie seither fast Selbstzweck, so muß sie nun ein Mittel zum Zweck und nur so weit überhaupt herangezogen werden, als sie das sein kann. Das bedeutet die Formulierung, in

der sie oben unter den Zielforderungen erscheint.

3. Lehrmittel. a) Allgemeines. Um die Ziele des französischen Unterrichts zu erreichen, bedarf es der Lehrmittel. Sie sind entweder unbedingt notwendige oder zufällige, gelegentliche. Zu den ersteren gehören alle diejenigen, ohne die der Unterricht überhaupt nicht ins Werk gesetzt werden kann. Ich rechne dahin 1. das Lesebuch; 2. französische Schulschriftsteller; 3. die Grammatik. Die andere Art der Lehrmittel umfaßt alle diejenigen, die zwar dem Unterricht zu statten kommen, ihn fördern und deren Anwendung daher keineswegs gleichgiltig ist, die aber doch nicht unbedingt erforderlich sind, so daß ohne sie der Erfolg des ganzen Unterrichts in Frage gestellt werden könnte. Ihre Zahl läßt sich nicht ohne weiteres bestimmen, da sie von Zufälligkeiten und Gelegenheiten abhängt. Als sehr wichtige, die am häufigsten vorkommen und am meisten benutzt werden, nenne ich 1. die Lauttafel, 2. das analytische Französisch, 3. Anschauung (Umgebung der Schüler und Bilder.)

b) Das Lesebuch. Ich habe das Lesebuch an erster Stelle genannt, nicht weil es absolut das wichtigste Lehrmittel des ganzen französischen Unterrichts darstellt; relativ darf es das aber genannt werden. Denn das Lesebuch ist und soll sein die Grundlage der Erlernung und Kenntnis der Sprache; die Kenntnis der Sprache ist aber die notwendige Voraussetzung zur Lösung der oben näher gezeichneten idealen und praktischen Aufgaben des Unterrichts.

Die Grundforderung der gesamten Reform, mögen noch so weitgehende Unterschiede zwischen ihren einzelnen Vertretern bestehen, ist immer geblieben: „Die Lektüre muß im Mittelpunkt des ganzen Unterrichts stehen." Was will das besagen? Nichts anderes, als daß die Lektüre so sehr die Hauptsache ist, daß alle Belehrung und jede Kenntnis durch die Lektüre zu vermitteln, an der Lektüre zu gewinnen ist. Nun ist es natürlich eine selbstverständliche Sache, daß bei der „Lektüre" nicht von vorne herein und nicht ausschließlich an die Lektüre von ganzen Schriftstellern zu denken ist. Für die Stufe, auf der im allgemeinen der französische Unterricht beginnt, also zwischen dem 4. und 6. Schuljahre, ist es rundweg ausgeschlossen, sofort einen Schriftsteller dem Unterricht zu Grunde zu legen. Andererseits wird man schwere, nicht fortzuschaffende Bedenken tragen müssen, auf den Stufen, wo die Schriftstellerlektüre auftritt und nun die breite Grundlage des Unterrichts bildet, dies doch so weit auszudehnen, daß diese Lektüre auch benutzt wird, um alles sprachliche und grammatische Material aus ihr zu entnehmen und systematisch zu verarbeiten. Das würde gleichbedeutend sein mit einer Verballhornisierung des Schriftstellers bezw. des Inhalts seines Werkes, die kein denkender Schulmann billigen und geschehen lassen kann. Es würde sich überdies bald zeigen, daß ein Schriftsteller, der doch wahrlich in erster Linie ausgewählt wird wegen seines sachlichen Inhalts, durchaus nicht immer ausreicht, um das Sprachliche und Grammatische an ihm zu gewinnen, so daß man oft genug in Verlegenheit geraten würde, wie diesen beiden Seiten des Unterrichts gerecht zu werden sei. So ergiebt sich denn mit Notwendigkeit, hierfür, sowie für die unteren Stufen ein anderes Lehrmittel zur Anwendung zu bringen. Kein anderes scheint so zweckentsprechend wie ein Lesebuch, das — in seiner idealen Vollendung — so recht ein Handwerkzeug sein kann in den Händen des Lehrers und des Schülers, das den letzteren auf dem ganzen Wege durch die Schule als Bahnbrecher dienen kann und ihn hinaufführt zu immer größeren Höhen und ihm einen stets weiteren Umblick, einen stets wachsenden Fernblick, einen tieferen Einblick gewährt und verschafft. Die Mannigfaltigkeit und Reichhaltigkeit eines guten Lesebuchs ist sowohl hinsichtlich des Inhalts als auch hinsichtlich der Form von der weittragendsten Bedeutung, die allein imstande ist, den vollen Erfolg des Unterrichts zu gewährleisten. Während die Schriftstellerlektüre jeweilig nur ein beschränktes, auch einseitiges Gebiet zur Betrachtung bringen kann, so daß es vielleicht nicht immer, oder selbst gar nicht, möglich ist, alle mannigfaltigen Seiten einer reichen Kulturwelt im Laufe der Jahre, in denen die Schriftstellerlektüre getrieben wird, auch nur zu berühren, wird gerade das Lesebuch mit seinen einzelnen, in sich doch meist vollkommen abgeschlossenen Bildern, Darstellungen und Erzählungen am schönsten im stande sein, überall, wo die Schriftstellerlektüre Lücken und schwache Stellen läßt, einzutreten, um das Bild, was wir geben wollen, zu einem möglichst vollständigen, harmonisch abgerundeten zu machen. Und sodann eignen sich die Stücke des Lesebuchs auch durchgängig zu einer Behandlung, die den Zweck

hat, einerseits mannigfaltigen, verschiedene Lebensgebiete treffenden Sprachstoff zu beschaffen, andererseits das Material zu liefern, um den grammatischen Bau darauf zu errichten. Der dritte wesentliche Punkt, der ein Lesebuch unbedingt notwendig erscheinen läßt, ist der Anfangsunterricht. Auch auf der untersten Stufe, ja im Anfangsunterricht schon nach verhältnismäßig wenig Stunden, brauchen wir Lektüre. Diese muß selbstverständlich einfachster Art, nach dieser Rücksicht geradezu ausgesucht sein, um ihrem Zweck zu entsprechen: das läßt sich aber nur in einem Lesebuche finden: das kann allein methodisch, stufenmäßig aufgebaut, also auch für die allereinfachsten Bedürfnisse passend sein und den denkbar leichtesten Stoff in vollkommen einfacher Form darbieten.

Die Erkenntnis dieser Thatsache ist so zu sagen mit der Reform entstanden und gewachsen und hat, wie sich erwarten läßt, zu verschiedenen Versuchen geführt, ein möglichst vollkommenes Lesebuch zusammenzustellen. Es liegt nicht in meiner Absicht, die hierhergehörigen Werke einer kritischen Betrachtung zu unterziehen, da nach meiner Meinung ein absolut mustergiltiges noch nicht vorliegt. Ein solches läßt sich erst erwarten, wenn reichere Erfahrungen im einzelnen mit der neuen Methode gesammelt worden sind, die dann bei neuen Zusammenstellungen von Lesebüchern von entscheidendem Einflusse sein müßten. Bei dem augenblicklichen Stand der Sache dürften als die vortrefflichsten Lesebücher anzusehen sein die von Kühn, Roßmann & Schmidt, Ohlert und Bierbaum; jeder dieser Männer hat seinem Buche besondere Vorzüge mitzugeben gewußt, denen zuliebe man seine Einführung empfehlen könnte; während sie doch auch noch diese oder jene Schwächen und Unvollkommenheiten aufweisen, die sich freilich zur Genüge erklären aus der Jugend dieser speziellen Litteratur, doch aber Manchen von ihrer Benutzung fernhält.

c) Schulschriftsteller. Unter französischen Schulschriftstellern haben wir hier selbstredend diejenigen zu verstehen, deren Werke sich eignen auf unseren höheren Schulen gelesen zu werden. Die Frage, welche das sind, verlangt eine etwas weitergehende Beantwortung: sie hängt auf das engste zusammen mit derjenigen nach dem Werte der Werke der französischen Litteratur überhaupt. Diese Frage ist oft aufgeworfen und sehr verschieden beantwortet worden. Die Antworten zeigten nicht immer volle Objektivität und bewiesen zuweilen, daß keine ausreichende Sachkenntnis sie begründet hatte; ja, oft genug waren sie derartig, daß nationale Abneigung, um nicht zu sagen Chauvinismus, und blinder Autoritätsglaube sie diktiert zu haben schienen. So ist denn der französischen Litteratur von dem einen geradezu abgestritten worden, daß sie imstande sei, den Geist unserer Jugend mit wertvoller materialer Bildung zu erfüllen, im besonderen ihn mit hohen sittlichen Anregungen und Ideen auszurüsten. Von anderer Seite ist dann freilich nicht ohne Geschick der Nachweis zu führen versucht worden, daß in den angeregten Richtungen die französische Litteratur keiner anderen nachstehe.

Es muß nun, meine ich, von vorneherein unumwunden zugestanden werden, daß die französische Litteratur eine nicht geringe Menge von Erzeugnissen aufweist, die, mögen sie in sittengeschichtlicher Beziehung auch von Wert und Interesse sein, doch den Charakter des Leichtfertigen so an der Stirn tragen, daß sie der Jugend unbedingt nicht in die Hand gegeben werden dürften, ohne die Sittlichkeit auf das ernsteste zu gefährden. Es muß ferner zugegeben werden, daß, abgesehen von solchen Werken, die geradezu unsittlich im engeren Sinne des Wortes sind, doch auch unter den übrigen litterarischen Erzeugnissen Werke vorhanden sind, die durch den ganzen Geist und die Anschauung, worin sie abgefaßt sind und ihren Gegenstand darstellen, als Jugendlektüre durchaus bedenklich, ja verwerflich genannt werden müssen. Hierher gehören leider oft genug Darstellungen aus der Geschichte, die dadurch für unsere Jugenderziehung unbrauchbar geworden sind, daß sie nicht die gebührende Objektivität aufweisen, daß sie die Geschichte von irgend einem Parteistandpunkt aus darstellen, dadurch ein tendenziös gefärbtes Bild hervorbringen, und zu ihrem Verständnis nicht selten eine genauere Bekanntschaft mit den treibenden Mächten der politischen Tagesinteressen voraussetzen — womit der Jugend nicht allein nicht gedient ist, sondern wovor wir sie nach meiner Meinung mit aller Macht bewahren sollten. Aus diesen Zugeständnissen ergiebt sich dann ohne weiteres, daß wir bei der Bestimmung der französischen Schullektüre nicht blindlings zugreifen dürfen — in welcher Litteratur könnten wir das auch! Wir müssen vielmehr sorgfältig Umschau halten und Einsicht nehmen, um das unseren Anforderungen

entsprechende herauszufinden. Das ist aber auch gar nicht so ungemein schwer, oder gar unmöglich, wie es wohl hier und da ohne recht genügende Begründung behauptet worden ist. Die Zahl der Werke, die nicht allein der Jugend unbedenklich in die Hand gegeben werden dürfen, sondern auch eine Fülle edelster Geistesbildung enthalten und gewähren können, ist ganz gewiß groß genug, daß wir nicht in die Verlegenheit kommen, was wir wählen sollen, und ob wir hinreichendes Material finden. Es wäre ja kaum denkbar, daß es anders sein sollte. Ein Volk, das zu wiederholten Malen an wichtigen Wendepunkten der Geschichte die Führung unter den europäischen Völkern inne gehabt und gewaltigen Kulturereignissen zum Durchbruch verholfen hat, das, geistig hoch begabt, auf allen Gebieten, der menschlichen Geistesthätigkeit sich geregt und gerührt hat, das seit den frühesten Zeiten, in denen sich die modernen Völker und Staaten zu bilden begannen, die Poesie in volkstümlicher und kunstmäßiger Form gepflegt und hervorgebracht hat, das auf dem Gebiete der Kunst im engeren Sinne so dauernde Denkmäler geschaffen und eine Sprache gebildet hat, die, was geistige und ästhetische Vollendung anlangt, zu den hervorragendsten Schöpfungen des Menschengeistes gerechnet werden muß; kurzum, ein Volk, das auf allen Gebieten idealen Strebens und Schaffens sich hervorgethan hat, das hat notwendigerweise auch litterarische Erzeugnisse gezeitigt, die wert sind, gekannt zu sein und inhaltlich so beschaffen, daß sie auch den Geist unserer Jugend glücklich beeinflussen, ihn nicht nur intellektuell und ästhetisch, sondern auch ethisch mit fruchtbringenden Gedanken zu erfüllen vermögen. Und wenn immer und immer wieder entgegengehalten wird, über die gesamten Werke der französischen Litteratur liege ein Etwas, das unserm germanischen Genius von Grund aus entgegen sei, so ist zu sagen, daß gerade dieses aus romanischen und celtischen Elementen gemischte Etwas durch seinen Gegensatz, meinetwegen durch seinen Widerspruch, gegen unser Wesen, uns gerade auf das heilsamste beeinflussen kann: denn jeder klare Blick in das innerste Wesen eines fremden Volkes bedeutet und bedingt eine Vertiefung in unser eigenes Wesen, und wo die herbeigeführt wird, da ist schon eine große Frucht gepflückt; wenn auch kein weiterer Gewinn abfiele. Aber auch das ist der Fall, die französische Litteratur ist thatsächlich reich genug, um aus ihrer Fülle allen, die an ihre Quelle kommen, eine hinreichende Gabe mit auf den Weg zu geben. Es wird nicht zu besorgen sein, daß einem Bedürfnis der Schule, das verständig ist, nicht genügt werden könnte. Im Gegenteil, in den meisten Fällen wird sich ergeben, daß uns noch die Wahl offen steht zwischen mehreren Werken, die unserem Zweck in gleicher Weise dienen könnten. Persönlicher Geschmack, individuelle Neigung wird in den meisten Fällen zu ihrem Rechte kommen. Es kann bei der Wahl stets auf den sittlichen Gehalt, auf den stilistischen Wert und auf die Verständlichkeit des Textes ebensoviel Rücksicht genommen werden, wie darauf, daß die gewählten Werke die Eigentümlichkeiten der französischen Sprache und des französischen Volksgeistes wiederspiegeln. Der richtigen Erkenntnis dieser Thatsache hat erst die zweite Hälfte unseres Jahrhunderts wesentliche Förderung gebracht; sie hängt einerseits zusammen mit der Entstehung und dem einzigen Aufblühen der modernen Philologie, andererseits aber nicht minder mit der Ausbreitung des Reformgedankens. Die romanische Philologie hat unter anderm das Verdienst, thatkräftig und erfolgreich an die Hebung der gewaltigen Schätze der älteren und mittleren Litteratur gegangen zu sein und die Durchforschung im einzelnen ermöglicht zu haben. Die Reformbewegung aber durchforschte die französische Litteratur auf das eingehendste und systematischste für die Zwecke der Schule und zog auch volkstümliche Erzeugnisse aller Art mit in den Kreis ihrer Betrachtung. Manche einzelne günstige Umstände kamen hinzu, um eine, wenn auch noch nicht vollständige, so doch eine sehr ansehnliche Aufstellung solcher Schriften zu besorgen, die sich für den Schulgebrauch eignen. Mag das, wie gesagt, auch noch kein vollständiges, ein für alle Mal abgeschlossenes Werk sein, was nach meiner Überzeugung für eine lebende, fortblühende Litteratur überhaupt ausgeschlossen ist — so ist doch vollständig der Beweis geliefert, daß für den Schulunterricht passende Werke in der französischen Litteratur genügend vorhanden sind. In den neuesten Lesebüchern ist ferner ersichtlich, daß auch an volkstümlichen Erzeugnissen, wie Kindersprüchen, Sprichwörtern, Rätseln, Märchen durchaus nicht der Mangel bei den Franzosen herrscht, den man früher — aus ungenauer Kenntnis — gern annahm, so daß gerade für den Anfangsunterricht im

Französischen auf der untersten Stufe ein sehr passender Stoff geboten wird, der den Schüler vom ersten Augenblick an so recht mit der eignen Geistesart der Franzosen bekannt macht. Was nun die Schriftsteller anlangt, die, wenn ich so sagen soll, zum Kanon derjenigen gehören, die auf der Schule gelesen werden können, so würde es kaum einen Zweck haben, wollte ich deren Namen hier alle hersetzen; mindestens müßte eine, wenn auch nur kurze Begründung dazu kommen. Das würde aber doch über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen. Ein anderes wäre es, wenn ich einige allgemeine Gesichtspunkte aufstellte, die nach meiner Meinung notwendig und immer bei der Wahl der Lektüre festgehalten werden müßten. Zum Teil ergeben sie sich ja schon aus den obigen Ausführungen über die Aufgabe des französischen Unterrichts im allgemeinen. Es würden hier also noch einige spezielle Angaben hinzukommen.

Als ganz selbstverständlich gilt natürlich, daß nur die neufranzösische Litteratur in Betracht kommen kann, d. h. die Zeit vom Beginn der klassischen Periode unter Ludwig XIV. bis auf die Gegenwart. Die Zeit vor der französischen Klassizität geht uns auf unseren Schulen nichts an, da der französische Unterricht es mit der modernen Kultur zu thun hat. Diese erhält aber in Frankreich erst im 17. Jahrhundert litterarisch einen vollendeten Ausdruck, während die Zeit von der Renaissance bis 1600 einen Übergang darstellt, in dem die Vertreter der Litteratur im Kampfe liegen mit der Gestaltung der Sprache und des Stoffes.

Was die klassische Periode anlangt, so will ich nicht leugnen, daß ihr von vielen Seiten eine Hochschätzung gezollt worden ist und wird, die sie ihrer Verwendbarkeit nach für die Schule nicht immer verdient und die offenbar sich nicht ganz klar ist über den eigentlichen Wert, den manche Autoren jener Zeit als Quelle der Sittlichkeit haben. Es ist ganz gewiß, daß manche Werke — besonders die des Racine — zu einer Gefahr für unsere Jugend werden können und daher unbedingt ausgeschlossen bleiben müssen; wie denn ja natürlich der ganze Geist der Zeit mehr oder minder wahr und energisch in den Werken der Litteratur zum Ausdruck, zur Abspiegelung gelangt. Aber dieser Zeitgeist ist doch nicht nur und ausschließlich eine Verkörperung der Unsittlichkeit; er hat doch auch gute, edle, erhebende Seiten, die nicht minder in den litterarischen Erzeugnissen dargestellt erscheinen und zur sittlichen Bildung unserer Jugend dienen können. Aber noch mehr. Wenn ich auch niemals meine Zustimmung geben könnte, daß beispielsweise die Phèdre des Racine oder sonstige Dramen gelesen würden, in denen die Liebe mehr oder minder nach ihrer sinnlichen Form das eigentlich Treibende der Handlung ist, so sehe ich nicht ein, warum sich nicht der Cid, die Horatier, Cinna oder von Racine wenigstens die Athalie, von verschiedenen Molièreschen Stücken ganz zu schweigen, zur Lektüre eignen sollten. Haben sie Schwächen und Fehler in der Form, im Stoff, in den Gedanken, wohlan, so müssen sie genannt, so muß den Schülern Aufklärung geleistet werden, damit sie lernen, wie es nicht gemacht werden darf, wie sie nicht denken und handeln sollen. Bei alle dem aber dringen die Schüler doch ein in die eigene Denkweise der Franzosen, wie sie zu einer bestimmten Zeit war oder stets gewesen ist und sich noch zeigt. Dieses Verständnis des fremden Volkes ist aber eine Hauptaufgabe, die wir durch den französischen Unterricht erreichen wollen, weil durch dies Verständnis, sei es nun übereinstimmend, sei es gegensätzlich, sei es unmittelbar vorbildlich oder abstoßend, gerade für die allgemeine Geistesbildung, und für die ethische nicht zum letzten, die heilsamsten Folgen zu erwarten sind. Scheinen mir demnach die aus einzelnen klassischen Werken hergenommenen Bedenken gegen die Berücksichtigung der Litteratur im Zeitalter Ludwigs XIV. nicht schwer genug, um die ganze Zeit zu streichen, so muß doch die entgegengesetzte Meinung darin ganz besonders ihre Stütze finden, daß es unerhört wäre, den Schülern unserer höheren Schulen die litterarischen Erzeugnisse einer Zeit zu verschließen, die von den Franzosen, wenn nicht für die bedeutendste so doch für eine der bedeutendsten ihrer ganzen Geschichte gehalten wird, und die, mögen wir mit vollem Recht von einer solchen Wertschätzung uns weit entfernt halten, doch auch in unseren Augen als eine große erscheint, die zugleich für die Franzosen das Tragische in sich trägt, daß sie mit all ihrem Glanz an äußerer Pracht und Herrlichkeit, mit all ihren funkelnden Geistesschöpfungen, mit all ihren kriegerischen Erfolgen und Siegesruhm, mit all ihrem Selbstbewußtsein, Hochmut und frevelhaften Übermut, den Grund legte zu einem unaufhaltsamen Verfall, zu blutigem Sturz und zu unerhörter Niederlage und Demütigung

vor dem Volke, das in jener Glanzzeit des vierzehnten Ludwig vor allem schmählich von den Franzosen mißhandelt worden ist. Ich meine also, daß aus diesen Gründen auch aus der klassischen Periode der französischen Litteratur Werke in den festen Bestand unserer Schullektüre aufgenommen werden müssen. Ein weiterer Grundsatz bei der Auswahl der Lektüre ist der, daß ein angemessenes Verhältnis zwischen Poesie und Prosa gewahrt bleibe. Einseitig oder gar ausschließlich die eine Art auf Kosten der anderen zu betreiben, halte ich für unzulässig und gehe dabei so weit, daß ich nicht einmal einen wesentlichen Unterschied für die verschiedenen Gattungen der höheren Schulen mache — nur die höhere Mädchenschule dürfte eine abgesonderte Stellung einnehmen müssen. Im übrigen aber meine ich, daß an allen anderen höheren Schulen ungefähr dasselbe Verhältnis zwischen poetischer und prosaischer Lektüre bestehen muß, und daß an Schulen mit wenigen Unterrichtsstunden beide Gattungen des Lesestoffes verhältnismäßig dieselbe Herabminderung erfahren müssen. Ich meine zwar auch nicht, daß die französische Lektüre die Aufgabe habe, litterarische Ideen zu vermitteln, und man deshalb die Poesie pflegen müsse. Wohl aber bin ich der festen Überzeugung, daß wir auf unsern Schulen den idealen Sinn zu pflegen haben, und zwar bei allen gebotenen Gelegenheiten: darum soll auch im französischen Unterricht die Poesie unter den Lesestoffen einen gebührenden Raum einnehmen. Über die unter den Prosaschriftstellern zu treffende Auswahl herrscht in den beteiligten Kreisen keine rechte Einigkeit. Es kommt nämlich oft die Auffassung zum Vorschein, als müsse — zumal auf den Realanstalten ohne Latein — ganz besonders die wissenschaftliche Prosa berücksichtigt werden, also z. B. Werke aus der — neueren Physik, Geographie, Naturwissenschaft, polytechnischen Wissenschaft u. s. w. Diese Meinung hat zunächst etwas unleugbar Bestechendes, weil sie ja einer wünschenswerten Konzentration entgegenzukommen scheint. Sie ist aber doch nicht ohne schwerwiegende Bedenken. Zunächst wären Fachschriften im engeren Sinne wohl schon aus dem einfachen Grunde ausgeschlossen, weil, wollte man die Fähigkeit des Verständnisses bei den Schülern auch voraussetzen, doch von den durchgängig nach der Seite nicht genügend gebildeten Lehrern der neueren Sprachen nicht wohl verlangt werden kann, daß sie ein solches Spezialwerk ihren Schülern auslegen sollen. Ferner bin ich aber sehr entschieden der Ansicht, daß es ganz und gar außerhalb der Aufgabe der Schule liegt, so weit auf eine fachwissenschaftliche Bildung ihrer Zöglinge sich einzulassen, daß sogar im fremdsprachlichen Unterricht Fachschriften aus dem Gebiete, der Naturwissenschaften, der Chemie u. s. w. gelesen werden. Sie sollen wohl — und das ist auch erreichbar — soweit in ihrer Kenntnis der französischen Sprache gefördert werden, daß sie später, sobald ihr Beruf sie dazu führt, derartige Schriften mit Erfolg lesen und studieren können; wie denn ja auch in den naturwissenschaftlichen Fächern dasjenige Maß von Kenntnissen und Tüchtigkeit auf der Schule erworben werden soll, das befähigt, im Falle des Gebrauches, in den genannten Gebieten sich zurechtfinden und zu selbständigem Studium vorgehen zu können. Aber weiter dürfen die Ansprüche hier wie dort nicht gehen, sonst führen sie in das Gebiet und in die Aufgaben der Fachschulen, der Universität und des Studiums. Ich wüßte auch gar nicht, woher die Zeit kommen sollte, um solchen Ansprüchen gerecht zu werden; man müßte sie anderen Stoffen entziehen, und dazu möchten doch wohl nur wenige Sachverständige aus der Schule ihre Hand reichen. Unbeschadet dieser, wie mich bedünken will, durchschlagenden Einwendungen gegen naturwissenschaftliche und technische Fachlektüre kann man bereitwilligst zugestehen, daß bei der Auswahl von Biographieen großer Männer, auch solche berücksichtigt werden, die sich auf den beregten Gebieten hervorragende Verdienste erworben haben, soweit auch Gesichtspunkte von allgemeiner Bedeutung, besonders in ethischer Beziehung im Leben solcher Männer hervortreten und sich nutzbar machen lassen.

Daß bei dem prosaischen Lesestoff die moderne Prosa eine wesentliche Berücksichtigung erfahren darf, vielleicht muß, will ich nicht in Abrede stellen. Nur soll man auch hier nicht einseitig und ausschließlich verfahren in der Meinung, das sei notwendig aus Rücksicht auf den zu gewinnenden Sprachstoff. Ich habe schon oben ausgeführt, daß für diese Seite des französischen Unterrichts in erster Linie das Lesebuch da sei. Das muß allerdings die heutige Sprache, wenn nicht allein, so doch in weit überwiegendem Umfange berücksichtigen, damit hier vor allem die praktische Bedeutung, der unmittelbare Wert des Unterrichts für das

Leben zu seinem Rechte kommt (meinetwegen auch inhaltlich in Stücken aus den Gebieten der Naturwissenschaften und der Technik). Aber der Lektüre der Schriftsteller kommt diese Aufgabe nicht vor anderen zu; kann zu ihrer Lösung hier nebenbei mitgewirkt werden, so ist das willkommene Hilfe; aber sie suchen, ihr zuliebe die Schriftsteller wählen und manche ganz ausschließen, das muß unbedingt zurückgewiesen werden.

Ich habe schon oben gelegentlich erwähnt, daß ich rücksichtlich der Lektüre bei den einzelnen Gattungen der höheren Schulen höchstens quantitative Unterschiede machen möchte, je nach der Zahl der für das Französische angesetzten Stunden. Eine derartige Gleichstellung der besagten Schulen verlange ich überhaupt für den französischen Unterricht: seine Aufgabe ist in allen die gleiche, die nur modifiziert werden kann durch die verfügbare Zeit, nicht aber durch die Methode des Unterrichts noch durch die Qualität des gebotenen französischen Lernstoffs. Indessen bin ich doch genötigt, wenn ich auch die Fachschulen als nicht hierher gehörig von der Betrachtung ausschließe, nach einer Seite hin, so etwas wie eine Ausnahme zu machen, nämlich bei den höheren Mädchenschulen. Sind hier bei der Auswahl der Lektüre schon wegen des Geschlechts der Zöglinge gewisse Rücksichten zu üben, so glaube ich auch, daß aus einem anderen Grunde der französische Lesestoff hier sich nicht decken kann mit dem der Knabenschule. Die Zukunft, die Bestimmung unserer Mädchen ist trotz der im Augenblick stark spukenden Emanzipationsluft und trotz der durch die soziale Not und Verwirrung leider geschaffenen etwas schiefen Stellung vieler Glieder des weiblichen Geschlechts, doch ohne Zweifel fürs erste noch das Haus, die Familie. Das ist ihre Welt, das der Schauplatz ihrer Thätigkeit, das das Feld, wo sie das goldne Korn der Tugend, der Frömmigkeit, der Liebe säen, edle Sitte vorbildlich verbreiten, idealen Sinn hegen und pflegen soll. Auf diese schöne Aufgabe hat die Schule das Mädchen hinzuführen und vorzubereiten, und dementsprechend ihre Unterrichtsstoffe auszuwählen und darzubieten. Und von diesem Gesichtspunkt aus muß auch die französische Lektüre für die Mädchenschulen ausgesucht werden, so daß dadurch naturgemäß ein etwas anderes Aussehen erzeugt wird. Es wird also der poetischen Litteratur ein etwas größerer Raum zugebilligt werden müssen; aus dem Gebiete der Prosa verdienen besondere Berücksichtigung der Brief (woran die französische Litteratur intensiv und extensiv besonders reich ist), sowie solche Erzählungen, die sich mit Darstellung des kleinen Lebens in Haus und Familie befassen (wie z. B. in hervorragend sinniger Weise in vielen Erzählungen von Souvestre).

Lektüre und Konzentration. Ehe ich die Besprechung der Schriftstellerlektüre verlasse, möchte ich noch zwei Punkte berühren, die freilich nur in einem loseren Zusammenhang mit der Lektüre stehen, doch aber hier am besten ihre Erledigung finden; ich meine 1. die Konzentration, 2. Das Deutsche im französischen Unterricht. Unter Konzentration ist zu verstehen der Zusammenhang, die Beziehung der einzelnen Unterrichtsfächer mit und zu einander und die dadurch bezweckte und geförderte Erreichung des gesamten Unterrichtszieles. Auf die französische Lektüre angewandt heißt das also, daß sie inhaltlich nicht ihren Weg für sich allein dahin gehen darf, sondern gewisse Berührungspunkte mit den übrigen Unterrichtsfächern haben soll, wodurch die Ergebnisse des einen wie des anderen Unterrichtsfaches erweitert, geklärt, vertieft und befestigt werden. Nun ist das gewiß an und für sich ein außerordentlich einleuchtender Gedanke, eine Forderung, die, einmal systematisch durchgeführt, von den fruchtreichsten Folgen begleitet sein müßte. Aber es läßt sich nicht leugnen, daß ihrer Durchführung auf einigen Gebieten kaum fortzuräumende Hindernisse im Wege stehen. Speziell scheint mir das auch von der französischen Lektüre zu gelten, die, soweit ich bis jetzt die in Betracht kommenden Dinge beurteilen kann, sich dem Konzentrationsgedanken gegenüber noch bedenklich spröde verhält. Es sind ja Versuche gemacht worden, sie ihm dienstbar zu machen, die von Ufer sind mir bekannt geworden; sie haben mir, so gelungen sie in ihrer Art ausgefallen sind, meine Bedenken vergrößert und so recht handgreiflich gemacht. Auf den ersten Blick scheint eigentlich nichts leichter als die französische Lektüre einer Klasse, sagen wir meinetwegen der Obertertia eines Realgymnasiums, in Beziehung zu setzen, z. B. zu dem geschichtlichen und geographischen Unterricht eben dieser Klasse; und doch wird, soll es über das rein Äußere hinausgehen, nichts schwieriger in die Praxis überzuführen sein. In der Tertia wird nun z. B. deutsche Geschichte von der Reformation bis 1870/71 gelehrt; welcher Art soll da die französische

Lektüre sein, um der Forderung der Konzentration gerecht werden zu können? Ufer begnügt sich damit, ein Lesebuch zusammenzustellen, das sich auf die deutschen Freiheitskriege bezieht, und ein anderes, „Zur Geschichte der Entdeckungsreisen", das sowohl an geschichtlichen als an geographischen Stoff Anschluß böte. Nun muß ich doch sagen, daß damit wirklich nur einzelnen Punkten gedient ist, nicht „aber das Ganze im Auge behalten" wird. Denn dieser Anschluß der Unterrichtsstoffe aneinander soll doch vice versa stattfinden: das Lesebuch aber berührt nur eine Stelle der deutschen Geschichte. Aber sehen wir davon ab, da ja wenigstens der französische Unterricht eine nicht zu verachtende Förderung erfährt durch das Interesse, das für den Inhalt schon aus der Geschichtsstunde besteht. Wirklich besteht? Doch erst dann, wenn die Freiheitskriege dran kommen; das geschieht aber erst im letzten Viertel des Schuljahres; bis dahin müßte sich die französische Lektüre ohne das durch den Geschichtsunterricht zu ihren Gunsten geweckte Interesse begnügen.

Ein anderes Bedenken kommt hinzu. Der Hauptzweck des französischen Unterrichts muß und soll sein, den Schüler in die Kulturwelt des französischen Volkes einzuführen, dadurch „den Kreis seines Umgangs zu erweitern und damit eine heilsame Modifikation seiner Urteile, und für sein Denken, Fühlen und Wollen eine Ergänzung und Vertiefung" herbeizuführen. Wie verträgt sich diese Aufgabe aber mit der Lektüre französischer Schriften, die sich aus Liebe zur Konzentration in III der deutschen Geschichte, in II der alten Geschichte, in I der Geschichte der modernen europäischen Völker, insonderheit wieder des Deutschen anschließt? Es ist mir außer allem Zweifel, daß in den allerwesentlichsten Punkten das eigentliche Ziel des französischen Unterrichts nicht erreicht würde.

Und dies auch aus folgendem, gewiß schwerwiegendem Grunde. Wollte man alle bisher aufgeführten Bedenken fallen lassen; so würde die Schriftstellerlektüre mehr oder weniger aufhören; es würden Lesebücher an ihre Stelle treten, die rein nach dem Grundsatze der Konzentration zusammengestellt sein müßten — wie ja die Uferschen Bücher beweisen — die sich aber um die sprachliche Form hinsichtlich der Schwierigkeit gar nicht, oder doch nicht genügend, jedenfalls nicht grundsätzlich kümmern könnten. Nun ist aber für den Sprachlehrer wenigstens das ein unumstößlicher Satz, daß für die Auswahl der Lektüre im französischen Unterricht für bestimmte Stufen Inhalt und Form (Sprache, Stil) gleicherweise entscheiden müssen. Wäre der Inhalt eines Stückes noch so geeignet für eine bestimmte Stufe des Unterrichts, die Form dagegen in irgend einer wesentlichen Beziehung unpassend, so müßte von seiner Benutzung abgesehen werden, weil eine gedeihliche Verarbeitung ausgeschlossen wäre. Das Ufersche Buch zur den deutschen Freiheitskriegen liefert den schlagendsten Beweis. Sein Inhalt, der, wie ich natürlich zugebe, dem von Ufer gewollten Zweck entspricht, setzt sich zusammen aus Stücken von Erckmann-Chatrian (Histoire d'un Conscrit), von Ségur (Histoire de Napoléon et da la grande armée), von Thiers (Histoire du Consulat et de l'Empire), aus Liedern von Béranger; es kommen hinzu Delavigne, V. Hugo, Stücke aus Schillings Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Welch ein Konglomerat von Stilverschiedenheit! Und das soll von ein und demselben Schüler, einem Tertianer, verarbeitet, verdaut werden! Das ist eben einfach unmöglich, weil die Schwierigkeit zu groß ist. Unter ihr muß auch das Interesse erlahmen, das der Stoff mit sich bringt.

Ich fasse das Ergebnis der Ausführungen über die Konzentration kurz zusammen: So verlockend es auch ist, den Gedanken der Konzentration in der französischen Lektüre zur Geltung zu bringen, so lassen sich doch so wichtige Bedenken dagegen vorbringen, daß es unmöglich scheint, ihn durchzuführen; die bisher gemachten Versuche bestätigen vollkommen die Bedenken. Dagegen versteht es sich sozusagen von selbst, daß bei der Auswahl der französischen Lektüre, soweit es mit den Aufgaben dieses Unterrichtsfaches verträglich ist, Rücksicht auf den jeweiligen sonstigen Sachunterricht der betreffenden Stufe genommen wird, und daß besonders in der Verarbeitung des französischen Stoffes alle Gelegenheiten benutzt werden, Fühlung mit anderen Unterrichtsgegenständen zu nehmen und an der Einheitlichkeit des gesamten Unterrichts mitzuarbeiten.

Das Deutsche im französischen Unterricht. Ich komme endlich zu einem letzten Punkt, den ich bei Gelegenheit der französischen Lektüre zu berühren nicht umhin kann; ich meine die Berücksichtigung der deutschen Sprache beim Unterricht in der französischen, wie sie ganz besonders bei der französischen Lektüre oft ver-

langt worden ist und noch wird. Es ist dies ein Punkt, der noch sehr der Aufklärung bedarf, dem gegenüber eine bestimmt begründete Stellung genommen werden muß. Wir sind noch keineswegs aus der Zeit heraus, wo ernstlich behauptet wurde, die deutsche Sprache müsse an der fremden gelernt werden, und wo demgemäß verlangt werde, daß z. B. die deutsche Formenlehre in VI mit und bei der lateinischen oder französischen geübt und gelernt werden müßte. Erst allmählich kam man dahinter, welch ein Widersinn darin liegt; erst in den letzten Jahren gelangte man mehr und mehr, doch lange nicht allgemein, zu der Einsicht, daß eine fremde Sprache erst dann mit Erfolg betrieben werden könnte, wenn die Muttersprache einigermaßen beherrscht würde, und daß es geradezu ein Ding der Unmöglichkeit sei, die Muttersprache aus der fremden, also in unserem Falle aus der französischen lernen oder lehren zu wollen. Wie gesagt, diese Einsicht macht sich geltend, gewinnt an Boden, aber ist noch weit entfernt, überall zum Durchbruch gekommen zu sein. Denn immer und immer wieder wird die Forderung erhoben, Formlehre und Syntax, Stil und Ausdrucksweise im Deutschen durch den französischen Unterricht, zumal bei der Lektüre, zu fördern, zu glätten, zu bereichern; ja, man geht sogar so weit, zu meinen, daß durch die beim Übersetzen stattfindende Vergleichung erst ein bewußtes Verständnis, ein einsichtiger Gebrauch der Muttersprache gewonnen werde; daß sich aus der Gegenüberstellung der Ausdrucksmittel beider Sprachen auch die Beherrschung derselben ergebe. In höchst gründlicher und überzeugender Weise hat A. Ohlert in seinem Buche: „Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung“ die Irrtümlichkeit dieser Meinung nachgewiesen. Es würde hier viel zu weit führen, eingehend die Sache zu widerlegen. Es mag genügen, einige Hauptpunkte hervorzuheben. Es giebt keine allgemeingiltige Form des sprachlichen Bewußtseins, sondern jede Sprache hat ihre psychologische Form in die sie ihre Sprachformen einordnet. Die Kategorieen der Grammatik, äußerlich ähnlich, weisen materielle Unterschiede von großer Wichtigkeit auf, so daß durch die Anwendung der gleichen technischen Ausdrücke keineswegs die gleichen Begriffe gegeben sind, vielmehr damit gar keine Kenntnis der deutschen Grammatik gewonnen wird, diese vielmehr nur aus deutschem Sprachstoff erwachsen kann. Auch bei den Übersetzungsübungen kann für die Kenntnis der deutschen Sprache oder deren Erwerbung so gut wie nichts gethan werden. „Denn die Eigentümlichkeiten des deutschen Sprachgebrauchs beruhen auf einer besonderen Wirksamkeit der sprachpsychologischen Gesetze und auf einer besonderen historischen Entwickelung.“ Beim Übersetzen kann der Schüler nur bekannte Ausdrücke anwenden oder solche, die ihm der Lehrer sagt, aber sie können durch das Übersetzen nicht erzeugt werden. Unrichtigkeiten im deutschen Sprachgebrauch können und sollen natürlich verbessert werden — aber kann der Lehrer auch in der französischen Stunde sich darauf einlassen, die Unrichtigkeiten der deutschen Übersetzung zu erklären? Alles, was sich thun läßt, ist, bei dem Übersetzen aus dem Französischen dahin zu streben, daß der Schüler die Fertigkeit, welche er im Gebrauche seiner Muttersprache bereits besitzt, auch bethätigt und wo sie dem deutschen Sprachgebrauch nicht genügt, das Richtige zu geben. Alles Weitere aber, das darüber hinausgeht, muß aus dem französischen in den deutschen Unterricht verwiesen werden, wo allein eine systematische und begründende Darstellung der deutschen Sprache und ihres Gebrauchs am Platze ist. Daher ist es auch vollkommen zwecklos, Übersetzungen in das Deutsche diesem zuliebe schriftlich machen zu lassen: denn der französische Unterricht und die Kenntnis der französischen Sprache hat keinen Nutzen davon, sie verlieren nur Zeit, die gewinnbringender verwertet werden kann.

d) Grammatik (Lehrbuch). Zu den notwendigen Lehrmitteln habe ich oben als drittes die Grammatik genannt. Gemeint ist natürlich ein grammatisches Lehrbuch. Über den Wert der Grammatik als Gegenstand habe ich mich des weiteren ausgesprochen; ich habe darzuthun versucht, daß sie mindestens bei weitem nicht den Wert und die Bedeutung für die geistige Ausbildung haben kann, die ihr seit den Tagen des Humanismus zugeschrieben worden ist und in weiten Kreisen noch wird. Sie muß vielmehr als ein notwendiges Übel beim Sprachunterricht mit in den Kauf genommen werden, das folgerichtig auf das unumgänglich notwendige Maß zu beschränken ist. Dagegen darf nicht gefolgert werden aus dieser verhältnismäßig niedrigen Stellung der Grammatik, daß ihr Erlernen und dauernde Kenntnis dem Zufall und der Willkür zu überlassen sei. Auf die Art des Erlernens komme ich später zu sprechen: hier habe ich das Behalten

vor allem im Auge. Das hängt selbstverständlich in erster Linie selbst ab von der Art, wie das grammatische Wissen erworben wurde. Aber so gut und pädagogisch richtig das Lernen auch vor sich gegangen sein möge, zum Festhalten des Gelernten bedarf es besonderer Stützen. Eine solche Stütze ist für die dauernde Beherrschung des grammatischen Stoffes ein Lehrbuch, welches diesen Stoff in systematischer Gliederung aufstellt und dem Schüler zum Nachlesen, manchmal vielleicht zum Auswendiglernen — wenn es sich um bestimmte Regelformulierungen handelt — und zum Wiederholen dienen kann. Um so beschaffen zu sein, müssen gewisse Bedingungen erfüllt werden. Als erste und hauptsächlichste ist zu nennen, daß das grammatische Lehrbuch nicht im direkten Widerspruch steht mit der Methode des Unterrichtes, die an einer Anstalt nun gerade die zu Grunde liegende ist. Die Einheitlichkeit des Unterrichts darf nicht gestört werden; der Schüler muß überall merken, daß es derselbe Geist ist, der ein und denselben Unterrichtsgegenstand durchweht, daß beständig auf derselben Straße vorwärtsgegangen wird. So wird der Schüler keinen Augenblick schwankend und unsicher; er findet immer dieselben Stützen und Hilfen, dieselben Wegweiser, und kennt sich schließlich in diesem eigenartigen Bau vollständig aus, übersieht das Ganze und beherrscht die einzelnen Teile, weiß sie vorschriftsmäßig an ihrem Ort zu handhaben und zu gebrauchen. Freilich, um solches möglich zu machen, muß eine weitere Bedingung hinzukommen, nämlich: die Kürze. Eine Schulgrammatik soll unter allen Umständen kurz sein. Was das bedeutet, erfährt man so recht, wenn man die dickleibigen Werke früherer Zeit vergleicht mit denjenigen, welche in den letzten Jahren erschienen sind; noch eindringlicher aber kommt es demjenigen zum Bewußtsein, der nach einem Lehrbuch älterer Konstruktion hat unterrichten und nun so recht hat durchkosten müssen, welche unendliche Menge gänzlich überflüssigen Stoffes darin aufgespeichert worden war, um den unglücklichen Schülern als den Opfern einer durch und durch unpädagogischen Leidenschaft für möglichste Vollständigkeit, aufgehalst zu werden. Auf diesem Gebiete hat man sich nur zu schwer und zu langsam zu einem praktischen Standpunkt aufschwingen können, der zugleich der wissenschaftliche ist, insofern er den Anforderungen einer wissenschaftlich begründeten Pädagogik entspricht, nämlich nicht mehr Grammatik in den Lehrbüchern aufzunehmen, als thatsächlich im Verlauf des Unterrichts vorkommt, und auch das nur so weit, als es die Hauptgesetze und Regeln und die wirklich wesentlichen (weil in der landläufigen Sprache ständig vorkommenden) Ausnahmen umfaßt. Alles selten Vorkommende oder gar Veraltete hat in der Schulgrammatik kein Recht des Daseins, weil das Gedächtnis des Schülers damit nicht beschwert werden darf, und das Lehrbuch nur das bieten soll, was auch wirklich dem Schüler bestimmt ist. Als dritte Bedingung, die eine gute Schulgrammatik erfüllen muß, nenne ich die systematische Gliederung des gesamten Stoffes, den sie bietet. Ich will damit nicht etwa andeuten, daß sie auch in dieser systematischen Gestalt Paragraph nach Paragraph abgehandelt und einstudiert werden sollte; im Gegenteil, das würde höchst unpädagogisch und psychologisch unzulässig sein. Bei der Erarbeitung der einzelnen grammatischen Erscheinungen ist der Grundsatz des Aufsteigens vom Leichteren zum Schwereren festzuhalten. Ist aber auf diese Weise ein Kapitel z. B. das von den Pronominibus vollständig durchgearbeitet, so muß eine systematische Übersicht und Zusammenstellung aller gewonnenen Einzelheiten zu einer in sich geschlossenen Einheit erfolgen, damit die Einzelheit in ihrer Zusammengehörigkeit zum Ganzen begriffen und behalten wird, und der Schüler lernt, Einzelnes nach bestimmten Gesichtspunkten ein- und unterzuordnen und die Vorstellung in ihm befestigt wird, daß in der Natur und in der Geisteswelt der Menschen die Dinge nicht ohne Zusammenhang und ohne Beziehung nebeneinander bestehen, sondern daß in den Erscheinungen ein Gemeinsames ist, das, wenn es nicht klar zu Tage liegt, zu suchen und aufzuweisen, die Aufgabe der denkenden Menschheit ist.

Unter den Gebrauch des grammatischen Lehrbuchs werde ich noch ein Wort zu sagen haben, wenn ich von der Methode des grammatischen Unterrichts sprechen werde.

e) **Lauttafel.** Unter den nicht unbedingt notwendigen Lehrmitteln nannte ich zuerst die Lauttafel. Der Anfangsunterricht im Französischen muß ein lautlicher sein, wie wir weiter unten sehen werden, wo auch auf die Mittel und Wege des näheren eingegangen werden soll. Die Einübung der Laute kann auf verschiedene Weise vor sich gehen. Auch eine Lauttafel kann von Nutzen sein, und zwar sowohl gleich bei der ersten Einübung als auch später zur Befestigung der Laute. Die Laut-

tafel hat vor den Schülern so zu hängen, daß sie von allen gesehen werden kann. Die Lautzeichen sind darauf so groß und deutlich, daß sie von allen Schülern genau erkannt werden. Über Einzelheiten des Gebrauchs kann ich mich hier nicht auslassen, da es zu weit führen würde. Ich verweise für solche, die sich näher dafür interessieren, auf: Quiehl, Die Einführung in die französische Aussprache. Wissenschaftliche Abhandlung zum Jahresbericht der städtischen Realschule zu Cassel 1889; sowie auf A. Rambeau, Die Phonetik im französischen und englischen Klassenunterricht. Hamburg 1888 und auf dessen bei Meißner in Hamburg erschienenen Lauttafeln.

f) Analytisches Französisch. Als zweites brauchbares, wenn auch nicht unbedingt erforderliches Lehrmittel des französischen Unterrichts habe ich das analytische Französisch aufgeführt. Zu verstehen ist darunter dasjenige Französisch, das die Kinder besitzen vor dem Beginn des Unterrichts und zwar vorzugsweise in der Form der Fremdwörter. Es kann natürlich nur im Anfangsunterricht als Lehrmittel in Betracht kommen. Hier kann es aber auch von einer Bedeutung sein, die durch kein anderes Lehrmittel zu ersetzen ist. Denn kein anderes wird dem psychologischen Grundsatze, das Unbekannte an das Bekannte anzuschließen, in dem Maße — wenn überhaupt — gerecht wie das analytische Französisch. Von diesem Gesichtspunkte muß man es sogar als ein unentbehrliches Lehrmittel hinstellen, das die Schüler fast unmerklich in die ihnen unbekannte Welt des Französischen einführt und die Grundlage des gesamten Unterrichts gleichsam aus den Schülern finden und legen läßt. Die Grundlage ist die Kenntnis der französischen Laute. Es kommt also darauf an, die Aneignung derselben in der sichersten und zugleich leichtesten Weise zu vermitteln. Beides wird erreicht, wenn der Lernprozeß möglichst einfach ist, wenn, wo irgend angängig, es sich nur um eine, um die eine Aufgabe handelt. Den Vorteil bietet allein der Anschluß der Lautlehre an das analytische Französisch: denn hier handelt es sich nur um die Erlernung der französischen Laute an bekannten Wörtern. Hier wird die Geistesthätigkeit des Kindes nur nach einer Seite hin in Anspruch genommen, seine Aufmerksamkeit hat sich nur auf die Nachahmung der Laute zu richten an Namen, die ihm schon bekannt sind. Es ist von vornherein ein bedeutendes Interesse vorhanden; die Freude, an den bekannten Dingen eine ganz neue Seite kennen zu lernen, weckt und erhält die Lust, dieses Neue zu begreifen, und die größere Kraft, es zu behalten. Selbstverständlich kann es nicht dem Zufall überlassen bleiben, welche Wörter aus dem etwaigen Vorrate der Schüler zu dem Behufe hervorgeholt und verarbeitet werden. Denn die Aufgabe ist, die französischen Laute den Schülern bis zur Beherrschung beizubringen. Demgemäß muß der Lehrer die Auswahl systematisch auf Grund der französischen Lautlehre treffen, d. h. er muß so viele Wörter zusammenstellen, daß er alle Laute daran üben kann. Um diesen Weg noch gangbarer zu machen, um noch sicherer auf ihm zum Ziele zu gelangen, wird man gern noch ein Weiteres thun und den nach lautlichen Grundsätzen gesammelten Stoff auch nach sachlichen Gesichtspunkten ordnen und teilen. Damit ist, psychologisch betrachtet, wirklich ein ideales Lehrmittel gewonnen. Und doch stellt sich auch hier ein „aber“ ein. Es ist nämlich ohne weiteres einleuchtend, daß wir uns des analytischen Französisch als Anschluß und Ausgangspunkt nur dann wirklich bedienen können, wenn es auch in den Schülern thatsächlich vorhanden ist. Das kann aber allgemein nicht behauptet werden. Ob und inwieweit genügendes Material vorhanden ist, hängt vornehmlich von der Stufe ab, auf der der französische Unterricht anfängt. Ich habe selbst vor einer Reihe von Jahren einen Versuch an unserer Anstalt gemacht und zwar in Quarta. Da habe ich keine Schwierigkeit gehabt; ich fand vollständig genügendes Material bei den Schülern vor, mit dem ich den Aufbau beginnen konnte, und erreichte in vollkommen genügender Weise das, was mir das analytische Französisch leisten sollte. Ein sehr hübsch durchgeführter Versuch, dem man durchaus ansieht, daß er außerordentlich wohl gelungen ist, liegt gedruckt vor in „Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena.“ III. Heft. 1891. Er ist ausgeführt von Charles Toussaint (aus Amiens) und beweist schlagend die Möglichkeit, sich dieses Lehrmittels zu bedienen. Aber auch dieser Versuch, wie der von mir angestellte, wurde mit Quartanern gemacht. Es fragt sich, wie die Sache sich stellt auf den Stufen unter Quarta, also in Quinta und besonders in Sexta, wo auf allen Realschulen ohne Latein bekanntlich das Französische seinen Anfang nimmt. Erfahrungen liegen meines Wissens nicht vor. Ich fürchte, daß

die Sache sich hier äußerst schwierig, vielleicht unmöglich gestalten wird. Denn es will mir nicht wahrscheinlich vorkommen, daß Kinder von 9 bis 10 Jahren schon Herr über so viele Fremdwörter sind, daß ihre Menge für einen analytischen Anfang des Französischen ausreichte. So ließe sich also dies vortreffliche Lehrmittel auf der untersten Stufe gar nicht verwerten; erst von Quarta an wäre es am Platze. Das ist der Grund, weshalb ich es nicht als eines der unbedingt notwendigen Lehrmittel aufführen konnte. Wo immer aber der französische Unterricht frühestens in Quarta anfängt, da sollte man unbedingt vom analytischen Französisch ausgehen. Auf die methodische Behandlung komme ich weiter unten an seiner Stelle zurück.

g) Anschauungsmaterial. Das letzte der unter den gelegentlichen Lehrmitteln angegebene war die Anschauung. Die Anschauung ist hier in einem etwas engeren Sinne zu verstehen. Der im Lesebuche und im Schriftsteller gebotene Sprachstoff ist, genau genommen, ja auch Anschauungsmaterial. Davon soll hier nicht die Rede sein, sondern von den Gegenständen der Anschauung im landläufigen Sinne, nämlich von allem, was den Schüler in der Schule, im Haus und draußen umgiebt, sowie von bildlichen Darstellungen solcher Gegenstände; ich erinnere ganz besonders an die Hölzelschen Bilder.

Es wird unter Einsichtigen wohl kaum eine Meinungsverschiedenheit darüber geben, daß die Anschauung ein außerordentlich wirksames Mittel im Unterricht überhaupt ist, daß überall, wo man sich seiner bedienen kann, der Erfolg des Unterrichts in sehr erheblichem Grade gewährleistet erscheint. Das ist psychologisch ja sehr erklärlich und einleuchtend, einesteils wegen der Wirkung durch die Sinneseindrücke, andernteils wegen des erhöhten, wenn nicht überhaupt erst geweckten Interesses, das dem durch die Anschauung gebotenen Gegenstande entgegengebracht zu werden pflegt.

So ist es nicht zu verwundern, wenn schon zu wiederholten Malen der Versuch gemacht wurde, die Anschauung auch im französischen Unterricht zu verwerten. Freilich waren nicht unbedeutende Schwierigkeiten zu überwinden, bevor eine verhältnismäßige Vollendung erreicht wurde. Zunächst suchte man zum Ziele zu gelangen, indem man dem Texte von Lesebüchern Bilder hinzufügte. Hier war die Gefahr nahe — und sie ist nach meinen Erfahrungen auf diesem Gebiete nie recht vollständig überwunden worden — daß die Bilder zu klein, in ihren Einzelheiten zu undeutlich und infolgedessen ihrem Zweck wenig oder gar nicht entsprechend waren. Ein anderer Übelstand war, daß die Bilder pädagogische Bedenken erregten, insofern sie Dinge oder Vorgänge abbilden, deren Darstellung in ethischer Beziehung unzulässig ist. So wird, um nur eins anzuführen, in einem der Lehmannschen Bücher ein Taschendiebstahl bildlich dargestellt! Endlich lassen die Abbildungen nur zu oft in ästhetischer Beziehung die notwendigsten Anforderungen unerfüllt. Es versteht sich, daß man nicht erwarten darf, in solchen Bilderbüchern Kunstwerke zu finden; aber es darf doch wohl so viel verlangt werden, daß das Schönheitsgefühl nicht verletzt wird und daß die Bilder auch ein wenig dazu beitragen, den Sinn für Formenschönheit zu wecken. Es ist von selbst klar, daß die vorbenannten Schwierigkeiten zum teil schwer zu überwinden sind wegen der mit den Schulbüchern notwendig verknüpften Beschränktheit der Größenverhältnisse solcher Abbildungen. Und das mag neben anderen Gründen, die sich aus Unzuträglichkeiten bei der Benutzung ergeben, dazu geführt haben, Bilder losgetrennt von dem Buche, wie beim Anschauungsunterricht, beim französischen Unterricht heranzuziehen. Am häufigsten im Gebrauch sind, soweit meine Erfahrung reicht, die Hölzelschen Bilder, besonders die hierzu gehörenden Darstellungen der vier Jahreszeiten, eines Bauernhofes, einer Gebirgslandschaft, des Waldes und der Großstadt.

Als weiteres Anschauungsmaterial bietet sich die Umgebung der Schüler von selbst an, zumal die Schule, Straße und Haus oder andere Dinge, wie die örtlichen Verhältnisse der einzelnen Schulen sie bieten oder sie günstig erscheinen lassen. So sehr nun aus vorstehenden Ausführungen hervorgehen muß, daß ich den vollen Wert der Anschauungsmittel auch für den französischen Unterricht anerkenne, und wünsche, daß ein recht ergiebiger Gebrauch davon gemacht werde, so kann ich sie doch nicht zu den allgemein notwendigen Lehrmitteln zählen. Der Umfang ihrer Brauchbarkeit und der Grad ihres Wertes sind nicht gleichmäßig, sie hängen ab von der Unterrichtsstufe, wo sie zur Anwendung kommen. Am uneingeschränktesten stellen sie sich da zur Verfügung, wo der Unterricht im Französischen auf der untersten Stufe

seinen Anfang nimmt; weiter hinauf darf der Gebrauch dieses Lehrmittels nicht zu sehr ausgedehnt werden; das Interesse verliert sich oder wird doch schwächer, ganz besonders aber ist der Stoff nicht mehr ausreichend, die Schüler sind über den Stoff gleichsam hinausgewachsen, so daß sich der gesamte Unterricht nicht mehr an die Anschauung anschließen kann. So z. B. eignet sich das vortreffliche Lehrbuch der französischen Sprache von Roßmann und Schmidt, das auf Grundlage der Anschauung aufgebaut ist und ganz besonders die oben genannten Bilder aus dem Verlage von Hölzel in Wien verarbeitet, ganz ausgezeichnet für Schulen, die in VI das Französische beginnen: das Buch ist für 3 Jahre berechnet, es wäre also mit Quarta bewältigt und würde in den 3 Jahren von VI bis IV gewiß sehr günstige Unterrichtsergebnisse zu Tage fördern. Dagegen wäre es ein entschiedener Mißgriff, wollte man das Buch auch da zu Grunde legen, wo das Französische erst in Quarta beginnt: in diesem Falle könnte das Buch besten Falles in Untertertia, höchstwahrscheinlich erst im 1. Halbjahr in Obertertia durchgearbeitet sein: und für solche Schüler eignet sich doch der Stoff und die ganze Art des Unterrichts, wie sie die Verarbeitung des Anschauungsmaterials mit sich bringt, nicht mehr; es ist alles zu kindlich, die Schüler sind schon darüber hinaus. Das hindert natürlich nicht, daß auch auf diesen Stufen gelegentlich, will sagen, jede Stunde einige Minuten lang, Anschauungsstoffe in geeigneter Behandlung herangezogen werden. Das wird auch von älteren Schülern immer gern angenommen, und für die Beherrschung der Sprache des täglichen Lebens im mündlichen Gebrauch ist es doch von kaum zu ersetzendem Werte.

4. Verteilung des Stoffes. Eine ins Einzelne gehende Verteilung des gesamten Unterrichtsstoffes im Französischen ist natürlich Sache jeder Schule für sich, da doch mancherlei Sonderheiten je nach Umständen Einzelheiten an den verschiedenen Schulen in verschiedener Weise zu lösen zwingen können. So z. B. muß von vornherein verzichtet werden, eine Verteilung des Lesebuchstoffes hier aufzustellen, weil das ja nur für ein bestimmtes Lesebuch möglich ist. Es kann sich demnach nur um gewisse auf allen Schulen gleichmäßig wiederkehrende Stoffe des französischen Unterrichts handeln und auch bei diesen nur um einige allgemeine Grundsätze und wenige Regeln, die überall notwendig befolgt werden müssen. Wenden wir uns zunächst der Verteilung des grammatischen Lernstoffes zu. Je nach der Stundenzahl, welche dem Unterricht zur Verfügung steht und je nach der Stufe, wo der Unterricht beginnt und seinen Abschluß erreicht, werden Schwankungen im einzelnen sich ergeben in Bezug auf die Menge des grammatischen Stoffes für die einzelnen Klassen. Dessenungeachtet halte ich für notwendig, als allgemeinen Grundsatz festzuhalten, daß sich der grammatische Unterricht in drei Stufen entwickelt, und daß demgemäß der Stoff zu verteilen ist; nämlich: 1. Unterstufe, Einleitung in die Formlehre, 2. Mittelstufe, Abschluß der Formlehre, Einleitung in die Syntax; 3. Oberstufe, Abschluß der gesamten Grammatik. Hierzu ist gleich zu bemerken, daß, soll auch, wie schon oben verlangt wurde, der grammatische Stoff nach Möglichkeit eingeschränkt werden, doch der Umfang desselben auf verschiedenartigen Schulen noch verschieden genug sein wird, daß die Fülle des auf Realschulen, Oberrealschulen, Gymnasien und Realgymnasien zu bewältigenden Stoffes sich zu einander verhalten wird, wie die Menge des Sprachstoffes, der auf diesen Schulen zur Verarbeitung gelangt. Dabei kann und muß aber bestehen bleiben, daß wie viel Grammatik auch im ganzen auf eine Schule entfällt, doch der methodische Gang vom Leichteren zum Schwereren stets innegehalten werde, und daß keine grammatische Erscheinung auf einer Stufe zur Erklärung gelangen darf, wo sie noch nicht begriffen werden kann. In dieser Beziehung sind die neuesten preußischen Lehrpläne auffallend von einer gesunden Pädagogik abgewichen. Der unglückseligen Abschlußprüfung in der IIb zuliebe sind nach dieser Klasse, sowie nach der IIIa eine Reihe grammatischer Dinge verlegt, die mit Erfolg erst auf einer höheren Stufe bearbeitet und begriffen werden können, so daß damit dem geistlosesten Pauken Thür und Thor geöffnet worden ist. Ehe man grammatische Regeln unbegriffen — weil noch unbegreifbar — tot auswendig lernen läßt, sollte man sich lieber begnügen, die betreffende grammatische Erscheinung in irgend einem textlichen Zusammenhang vorzuführen und zu versuchen sie an diesem Zusammenhange zum Eigentum des unbewußten Sprachgefühls zu machen.

Ein weiterer Grundsatz bei allem französischen Unterricht sollte der sein, daß mit Verarbeitung des grammatischen Stoffes nicht unmittelbar an dem Anfange des Unterrichts

begonnen wird, daß vielmehr je nach Umständen mehrere Monate oder ein ganzes Jahr in propädeutischer Absicht verwandt wird. Die Zeit soll zu einem „vorläufigen Orientieren einem Ebenen der Wege“ (Münch, auf den ich hier nachdrücklichst verwiesen haben möchte) benutzt werden. Auf dieser propädeutischen Stufe soll noch gar kein planmäßiger Grammatikunterricht getrieben werden, was nicht ausschließt, daß auf einzelne Erscheinungen schon aufmerksam gemacht wird; aber Hauptsache bleibe, den ersten Sprachstoff in Bewegung zu setzen durch Frage und Antwort, Memorieren und Reproduzieren.

Auf der Oberstufe soll der grammatische Stoff zum Abschluß gebracht werden. Bei neunklassigen Schulen ist das so zu verstehen, daß dieser Abschluß formell in die Obersekunda fällt, so daß in Prima der planmäßige Unterricht in der Grammatik aufgehört hat und der gesamte Stoff nur noch gelegentliche Vertiefungen empfängt. Die Formenlehre, die auf der Unterstufe beginnt, soll auf der Mittelstufe abgeschlossen werden: das würde unter allen Umständen in Tertia sein, wobei je nach Art der Schule die untere oder obere Stufe dieser Klasse zu denken ist. Der bedeutungsvollste Abschnitt der Formenlehre ist ohne Zweifel die Lehre vom Verbum. Das Verbum muß im Mittelpunkt der ganzen französischen Formenlehre stehen; das Regelmäßige macht die Hauptarbeit auf der Unterstufe aus, ihnen folgt auf der Mittelstufe das Unregelmäßige, das freilich in Schulen, die schon in VI mit dem Französischen beginnen, auch nach Quarta verlegt werden kann, wo es keine größeren Schwierigkeiten bietet als in Tertia; Voraussetzung ist unter allen Umständen eine tüchtige lautliche Schulung und Beherrschung der Lautgesetze.

Wie beim Verbum, so möge man sich überhaupt in der Formenlehre auf der Unterstufe, soweit es sich irgendwie durchführen läßt, auf das ganz Regelmäßige beschränken, das Unregelmäßige aber erst auf der Mittelstufe bringen, nachdem jenes so fest und sicher sitzt, daß der Schüler einen Einbruch in die ersten Regeln ohne Schaden für die zuverlässige Handhabung vertragen kann. Was für die Formenlehre gilt, bleibe als Forderung für die Syntax bestehen. Es läßt sich nicht umgehen, schon auf der Unterstufe Syntaktisches in den Unterricht hineinzuziehen; aber eine systematische Behandlung ist auf alle Fälle hier noch ausgeschlossen. Am vorteilhaftesten wäre es, wenn das Syntaktische, das der Schüler auf dieser Stufe schon verwenden muß, durch die reiche Verarbeitung des Sprachstoffes (vergl. unter Behandlung des Stoffes) zu einem unbewußten Besitz des Sprachgefühls wird, der ihm später am Ende der Mittelstufe und auf der Oberstufe durch die systematische Behandlung der Syntax zu einem bewußten und begriffenen Wissen wird.

Ähnlich wie in der Formenlehre wird auch in der Syntax das Verbum eine centrale Stellung einnehmen, und zwar hier nicht nur deshalb, weil seine Syntax die größten Schwierigkeiten mit sich bringt, sondern weil sich an das Verb eine große Fülle syntaktischer Erscheinungen auf leichte Weise anschließen und verdeutlichen lassen. Zu beginnen ist am zweckmäßigsten mit der Wortstellung und mit den Hauptsätzen der Kongruenz; hier ist am meisten durch die Arbeit des seitherigen Unterrichts vorbereitet, so daß die Regeln zum Teil schon unbewußt befolgt werden. Auf der obersten Stufe als Letztes ist vor allem das Verb nach seinen Zeitformen und Modalformen zu behandeln: sie bereiten dem Begreifen von seiten der Schüler die größten Schwierigkeiten, sie sind auch nur logisch zu verstehen. Zwischen diesen äußersten Punkten ist das Übrige nach dem Grade seiner Schwierigkeit unterzubringen. In neunklassigen Schulen wird die Syntax gelegentlich d. h. nach Bedürfnis hier und da noch vertieft und durch Repetitionen des systematisch zusammengestellten Stoffes zu dauerndem Eigentum gebracht.

Was die Verteilung der Lektüre anlangt, so habe ich den Stoff des Lesebuches hiervon ausgeschlossen; es bleibt die Schriftstellerlektüre. Diese nimmt ihren Anfang auf der Mittelstufe, frühestens in der Untertertia, spätestens in Obertertia, oder den Klassen, die ihnen in Schulen mit anderen Klassenbezeichnungen entsprechen. Auf dieser Stufe muß die Vorbereitung so weit gediehen sein, daß die Lektüre ganzer Schriftwerke beginnen kann, damit das Ziel, welches durch diese Lektüre erreicht werden soll, auch nicht teilweise oder ganz verfehlt wird. Der erste Schriftsteller, der den Schülern in die Hände gegeben wird, muß leicht, wenigstens im Durchschnitt für die Kräfte der Leser nicht zu schwer sein; und zwar weder nach der Form, noch nach dem Inhalte. In beiden Beziehungen wird ein leichter Historiker den Ansprüchen am ersten gerecht. Auch ist hier am ersten auf einen Inhalt zu rechnen, der

das Interesse der jugendlichen Leser genügend weckt und erhält und dadurch schon eine der wichtigsten Vorbedingungen erfüllt. Nur wenn diesem Erforderniſse genügt wird, ist auf die anhaltende Lust und steigende Freudigkeit der Schüler zu rechnen, darf ein ausreichender Erfolg sicher erwartet werden. Im zweiten Jahre der Lektüre muß gleichfalls ein Historiker den Lesestoff liefern: er darf ja schon größere Anforderungen stellen und besonders sprachlich nicht mehr gar zu leicht sein, damit die Schüler auch daran zu arbeiten haben und ihn vorbereiten müssen und nicht in die verderbliche Selbsttäuschung geraten, sie könnten ihn ohne weiteres extemporieren; das führt zu liederlicher Arbeit und zum Unfleiß, und schädigt oder vernichtet das erstrebte Ergebnis der Lektüre. Andererseits sind auf dieser Stufe dramatische Werke oder beschreibende und darstellende entschieden noch zu hoch, da bei den Schülern noch kein Verständnis und Interesse für deren Stoff vorausgesetzt werden kann. An Schulen, die das Französische von Sexta an mit großer Stundenzahl betreiben und infolge dessen schon in Untertertia mit dem Lesen eines Historikers beginnen können, wird es gleichwohl nicht möglich sein, auch im dritten Jahre etwas anderes zu lesen, wenn hier vielleicht auch der Begriff „Historiker" dahin zu erweitern wäre, daß dafür „erzählende Prosa" gesetzt würde und man danach seine Auswahl träfe. Soll ich für diese Anfangsstufen Namen nennen, so möchten sich am besten eignen — ohne damit einen abgeschlossenen Kanon geben zu wollen — Voltaire, Charles XII; Erkmann-Chatrian, Histoire d'un Conscrit, sowie einige andere Verfasser; Duruy, Histoire de France; Barante, Jeanne d'Arc; Rollin, Biogr.; Michaud, I. et III. Croisade; Souvestre, Au Coin du feu. Entsprechend dem allgemeinen Grundsatz, daß zwar die Prosalektüre überwiegen, doch aber die Poesie auf keiner Stufe vernachlässigt werden soll, muß neben der Bewältigung der obigen Prosaiker auch die Lektüre einiger poetischer Stücke ermöglicht werden. Es kann sich natürlich nur um kleinere lyrische, erzählende oder didaktische Gedichte handeln, wie die meisten Lesebücher sie ja, zum Teil sogar methodisch geordnet, in genügender Fülle und Auswahl darbieten. Eine bestimmte Anzahl für immer festzusetzen, halte ich nicht für richtig; immerhin meine ich, daß im Laufe eines Halbjahres vier bis sechs mäßig umfangreiche Gedichte zu lesen und zum teil auch auswendig zu lernen sind.

Nachdem nun durch leichtere historische Schriften durch zwei, eventuell drei Jahre hindurch ein genügender Grund gelegt und eine gewisse Gewandtheit und Vertrautheit mit der ganzen Art und Weise des Schriftstellerlesens erlangt worden ist, kann zu einer höheren, schwierigeren Stufe des Lesestoffs fortgeschritten und Schriften schwierigeren historischen Stils, sowie dramatische vorgenommen werden. Allerdings ist hierbei zu bemerken, daß die Klarheit, Einfachheit und Anschaulichkeit der Darstellung, die den historischen Stil der Franzosen überhaupt auszeichnet, im ganzen einen verhältnismäßig geringen Gradunterschied der Schwierigkeit zwischen den verschiedenen Werken historischen Inhalts bedingen. Daher ist bei der Auswahl solcher Schriften das Hauptgewicht auf die erhöhte Schwierigkeit des inhaltlichen Verständnisses zu legen. Die dramatische Lektüre muß auf dieser Stufe beginnen, damit die wichtigsten Werke dieser Gattung, wenigstens auf neunjährigen Schulen, kennen gelernt werden, und die klassischen Vertreter des französischen Dramas den Schülern nicht ganz unbekannt bleiben. Für Oberrealschulen, die der Lektüre einen breiteren Raum gewähren können, würde die eine oder andere Schrift beschreibenden Inhalts oder ein belletristisches Werk hinzukommen müssen. Aus dem Lesebuch oder aus einer besonderen Sammlung wären endlich noch einige Gedichte zu lesen und zum Teil auch auswendig zu lernen; besondere Berücksichtigung darf hier (wie auf der folgenden Stufe) Béranger erwarten.

Von den Schriftstellern, die hier hauptsächlich in Betracht kommen, nenne ich (gleichfalls ohne einen ein für allemal abgeschlossenen Kanon angeben zu wollen), Lafrey, Histoire de Napoléon I; Thiers, Bonaparte en Égypte; Voltaire, Siècle de Louis XIV; Châteaubriand, Itinéraire; Daudet, Erzählungen; Racine, Athalie.

Auf der höchsten Stufe — die jedenfalls nur für Schulen mit neunjährigem Kursus erreichbar ist — bleiben nun noch diejenigen Schriftsteller, deren Verständnis die höchsten an Schüler zulässigen Ansprüche erheben. Ich möchte hierbei nun vorneweg bemerken, daß ich es weder für wünschenswert noch notwendig erachte, daß hier, wo es sich doch um einen zweijährigen Kursus handelt, während beider Jahre, bei getrennter Prima also in Ib u. Ia je ein Historiker gelesen werde; ich meine, es genügt, wenn diesem genus noch ein Semester

gewidmet wird, da es schon durch drei Klassen hindurch — auf der Oberrealschule gar durch vier — gepflegt worden ist. Ja, ich möchte sogar Ulbrich vollkommen zustimmen, daß die Zeit in Prima, soweit sie nicht durch die Lektüre von Corneille und Molière, vielleicht noch Boileau, in Anspruch genommen wird — und es wird etwa $1^1/_4$ Jahr übrig bleiben — dazu verwandt wird, den Schülern auch einmal eine etwas eingehendere Bekanntschaft mit andern als historischen Schriften zu übermitteln. Auch der größeren Arbeit wegen, die dadurch erforderlich wird und die einer leicht eintretenden Gefahr kräftig entgegentritt, nämlich der, daß durch fortgesetzt allzu leichte Lektüre, die Ansprüche heruntergehen, die man an die Schüler mit Fug und Recht stellen kann. In dieser Beziehung könnte der altsprachliche Unterricht uns wohl ein Vorbild sein. Wenn wir daher statt der arg beschränkten oder ganz eingestellten historischen Lektüre in Prima Pascal, lettres provinciales, Descartes Discours de la méthode, Reden von Mirabeau vornehmen würden, so glaube ich, daß wir der allgemeinen Bildung des Geistes unserer Schüler einen größeren Dienst erweisen, als wenn auch in Prima noch fast ausschließlich Geschichtliches gelesen wird. Ich gebe zu, daß vielen Lehrern diese zum Teil philosophische Lektüre keine sehr angenehme scheinen mag; der Stoff liegt eigentlich der Schule fern, wenigstens in Descartes' Discours. Wer aber die bedeutenden Anforderungen an sich selbst nicht scheut, wird bei der strengen Folgerichtigkeit des Inhalts, bei der echtfranzösisch klaren und konkreten Ausdrucksform für abstrakte Gedanken eines schönen Erfolges sich erfreuen. Erfahrene Schulmänner wie Direktor Ulbrich behaupten sogar, daß der Discours mit schwächeren Schülern noch durchzuarbeiten ist. Unter den dramatischen Dichtern habe ich schon Corneille und Molière genannt. Corneille pflegt in der Regel mit dem Cid auf dem Felde zu erscheinen. Ich glaube als Ganzes ist er zu entbehren. So großartig auch der dramatische Konflikt gerade in diesem Stück ist, so schön auch einzelne Stellen unzweifelhaft sind, so darf man sich doch nicht verbergen, daß es alles in allem ein schwaches Drama bleibt und sich durch einen Ballast langweiligen Beiwerks unvorteilhaft auszeichnet. Daher kann es ruhig gestrichen und durch Horace bez. Cinna ersetzt werden, von denen zumal der letztere trotz seiner vor Augen liegenden Fehler durch die hinreißende Gewalt seiner Diktion unsere Jungen gewaltig packt. Gegen Molière muß freilich Corneille zurückstehen. Denn der Komiker mit seiner reichen Menschenkenntnis, der feinen, unübertrefflichen Schilderung der zeitgenössischen Gesellschaft, der unerbittlichen Kritik des Lächerlichen und der sittlichen Schwächen und Gebrechen seiner Zeit und der unverwüstlichen Komik, die seine Werke erfüllt, stempeln ihn so recht zu dem Dichter, der, auf der obersten Stufe erst verständlich, hier aber auch von weitgehendem und segensreichem Einfluß auf die ganze geistige Bildung und Anschauung werden kann. — Wenn die Zeit es gestattet, so können auch noch einige Gedichte gelesen werden. Ich will nochmals Béranger nennen, gebe aber zu, daß dem individuellen Geschmack weitere Grenzen gesteckt sind. Wie ich denn überhaupt, um diesen Abschnitt zu schließen, wiederhole, daß es mir weniger darauf ankam, bestimmte Werke auf die einzelnen Stufen fest zu verteilen, als vielmehr einige Grundsätze auszusprechen und einige Begründungen zu geben, wonach bei der Auswahl der Schullektüre etwa zu verfahren sei. Es wird auf diesem Gebiete immer die subjektive Neigung und der Geschmack des Einzelnen einen bedeutenden Einfluß behalten, und die Fülle der vorhandenen und hinzukommenden für den Zweck geeigneten Werke wird stets eine nicht geringe Verschiedenheit der an den Schulen gelesenen Schriftsteller bedingen und auch rechtfertigen.

5. Behandlung des Stoffes. Die Behandlung des im gesamten französischen Unterricht zu verarbeitenden Stoffes wird sich am bequemsten in folgende Abschnitte zerlegen lassen:

1. Laut und Schrift;
2. Behandlung des Lesestoffes;
3. Behandlung der Grammatik;
4. Übungen im mündlichen Gebrauche der Sprache;
5. Übungen im schriftlichen Gebrauche der Sprache.

1. **Laut und Schrift.** Die Sprache als mündlicher Ausdruck unserer Gedanken besteht im letzten Grunde aus Lauten; daher hat die Erlernung einer Sprache, sofern es sich um eine gesprochene handelt, auf die Laute zurückzugehen und von hier aus ihre Arbeit zu beginnen, falls ein ersprießliches Ergebnis zu Tage gefördert werden soll. Soweit hat die Sprache es nur mit dem Ohre zu thun. Indessen, bei fortschreitender Kultur blieb der Mensch dabei nicht stehen. Er machte sich

daran, die Laute auch bildlich darzustellen und sie auf diese Weise durch das Auge auffassen zu lassen. Diese bildliche Darstellung nennen wir Schrift (Druck). Sie bedeutet einen ungeheuren Fortschritt: denn sie setzt uns in den Stand, zu erfahren, was einer gesagt hat, auch wenn er nicht bei uns weilt, oder gar nicht mehr ist, und auch kein anderer für ihn das Wort führt. Dadurch allein wurde es möglich, die Werke des menschlichen Geistes, soweit sie ihren Ausdruck in der Sprache fanden, für die Nachwelt zu fixieren und, falls keine Hinderungsgründe hinzukamen, in der ursprünglichen Form zu überliefern; dadurch ist es allein möglich, zwischen Individuen, die von einander getrennt sind, einen Gedankenaustausch herzustellen, darin ist wenigstens heutzutage die Möglichkeit, auch für den Unterricht, die Kenntnisnahme von Geisteswerken den Schülern zu übermitteln. Darin liegt die Bedeutung der geschriebenen Sprache; darum muß die geschriebene Sprache oder besser die Schriftbilder der Sprache, also die Rechtschreibung gleichfalls Gegenstand des Unterrichts werden.

Während nun die letztere schon immer in genügender, ja überwiegender Weise berücksichtigt wurde, und zwar so, daß der gesamte Unterricht von dem Buchstaben ausging, ist man erst in den letzten Jahren mehr und mehr, aber leider noch nicht allgemein, wie es sein sollte, zu der Überzeugung gekommen, daß der Unterricht in der Fremdsprache, wenigstens der lebenden, auf dem Laut gegründet werden muß, und zwar teils, weil nur auf die Weise eine genügende Schulung in der Aussprache erreicht werden kann, teils weil aus einer pünktlichen Beherrschung der Laute die Kenntnis der Sprache selbst wesentlichen Nutzen ziehen kann. So bin denn auch ich der Überzeugung, daß es eine wohlbegründete und notwendige Forderung ist, den französischen Unterricht vom Laut ausgehen zu lassen und ebenso, die Sprache auch auf den übrigen Stufen des Unterrichts nicht ausschließlich durch das Auge als geschriebene zu lehren, sondern sie auch als gesprochene für das Ohr zur Geltung kommen zu lassen. Im Anfangsunterricht ist vor allem dahin zu streben, daß die Schüler lernen, die französischen Einzellaute genau wiederzugeben, d. h. daß sie einerseits ihre Eigentümlichkeit gegenüber den deutschen Lauten vollkommen erfassen, andererseits, daß sie dieselben hervorbringen unter vollkommener Überwindung aller entgegenstehenden Schwierigkeiten. Diese liegen in erster Linie in den deutschen Lautgewohnheiten, und sind besonders groß, wenn hervorstechende dialektische Eigenheiten hinzutreten. Sind die Einzellaute volles Eigentum der Lernenden geworden, so geht es an das Zusammenfügen der Einzellaute zu Sinnganzen unter Beobachtung der Satzpausen und Bindung, sowie zur Wiedergabe der Sätze nach Tonhöhe und Tonstärke. Um die Einzellaute zu gewinnen, ist es notwendig, sie einzeln zu üben und planmäßig zusammenzustellen. Auf das vom Deutschen Abweichende ist die Aufmerksamkeit zumal zu lenken. Bei hervorragend schwierigen Lauten sind phonetische Hilfen zu geben. Dagegen ist eine systematische Behandlung der Lautphysiologie entschieden zu verwerfen. Die dagegen sprechenden Gründe sind so zahlreich und so schwerwiegend, daß alle wirklichen und vermeintlichen Vorteile dabei gar nicht in Betracht kommen. Besonders bedenklich wird die Sache, wenn auch eine phonetische Umschrift für notwendig erklärt wird. Auf Einzelheiten kann ich mich hier nicht einlassen; wer sich näher orientieren will, den verweise ich auf meine Abhandlung: Zur Neugestaltung des französischen Unterrichts, wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Großh. Realgymnasiums zu Eisenach 1886. Die Hauptgründe gegen eine systematisch-lautphysiologische Behandlung der Lautlehre sollen hier eine Stelle finden; es sind folgende: erstens, sie bringt unter allen Umständen eine Mehrbelastung für den Schüler mit sich; zweitens, sie ist überflüssig, weil die meisten französischen Laute ohne sie vollständig von den Schülern nachgebildet werden können; drittens, die Lautphysiologie ist in ihren Ergebnissen noch viel zu wenig abgeschlossen und beherbergt noch viel zu sehr einander widerstreitende Ansichten, als daß sie sich zur Verarbeitung in den Schulen eignete; endlich kann auch sie keineswegs einen vollen Erfolg in der Erlernung der französischen Laute gewährleisten. Wenn aber etwa gemeint wird, daß die im Gefolge der Lautphysiologie auftretende phonetische Umschrift eine Gewähr für die Beherrschung der französischen Laute biete, so beruht das auf einer Verkennung der Bedeutung aller Lautzeichen. Wie ihr Name zeigt, sind sie Zeichen für die Laute, deren wir uns bei ihrem Anschauen erinnern, d. h. wir erinnern uns des Eindrucks, den der Laut auf unser Ohr hervorgebracht hat. Ganz unmöglich ist es aber, daß diese Zeichen den Laut selbst

erzeugen und den auf unser Ohr wirken lassen. Wenn dem aber so ist, so ergiebt sich als Schluß, daß alle Lautzeichen gleich gut und gleich schlecht sind; höchstens, daß die einfachern sich leichter merken, und daß es daher angenehm wäre, wenn die Sprache möglichst einfache Lautzeichen hätte. Aber dadurch, daß zu den bestehenden noch andere hinzugefügt werden, wie es in der Lautschrift geschieht, wird der ganze Apparat doch nicht vereinfacht, oder gar die Hervorbringung der Laute erleichtert, oder auch nur irgend eine Brücke geschlagen vom Lautzeichen zum Laut. So bleibt für die Erlernung der französischen Laute nichts übrig, als sorgfältiges Vorsprechen und peinlich genaues Nachsprechen. Nur in den Fällen, wo auf diesem Wege nichts zu erreichen ist — und das wird selten genug vorkommen, zumal bei Schülern von 9—16 Jahren — da darf eine lautphysiologische Belehrung als Hilfe in Anspruch genommen werden, d. h. es dürfen diejenigen Vorgänge an unseren Sprachorganen, durch die der betreffende Laut hervorgebracht wird, zwecks Nachahmung durch die Schüler angegeben werden, um auf diese Weise womöglich den Laut erzeugen zu lassen.

Es ist natürlich durchaus nötig, daß die Einzellaute mannigfach geübt werden bevor man sicher sein kann, daß sie einigermaßen sitzen. Da wir im Deutschen sehr zu unbestimmter, nachlässiger Aussprache neigen, so kommt es darauf an, daß die Schüler begreifen, daß sie bei der Aussprache des Französischen ihre Sprachwerkzeuge in straffe Zucht nehmen, und alle Laute mit stark hervortretender Bewegung des Mundes und der Lippen hervorbringen; es schadet nicht, wenn das anfangs etwas übertrieben wird. Sehr wirksam für die Beherrschung der Sprachwerkzeuge erweist es sich, die Einzellaute in verschiedenen Verbindungen mit einander oder besser nacheinander zu sprechen. Folgende Zusammenstellungen, die Ohlert in seinem Lese- und Lehrbuch der französischen Sprache giebt, erscheinen besonders günstig i—a—u; u—a—i; i—é—a; i—é—è—a; u—ó—ò—a; ü—o—a; ü—ô—û—a; u—o—a; a—ą (nasal); è—ę; ò—o; û—ö. v—f; z—s; j (ge, gi)—ch; b—p; d—t; g—k u. s. w. Sind auf diese Weise die Schüler dahin gebracht, die Laute national hervorzubringen — was im allgemeinen in 6—8 Stunden selbst bei starken Klassen erreichbar ist, so erfolgt die weitere Übung an Musterwörtern, wozu sich vortrefflich eignen kann das oben erwähnte analytische Französisch. Hieran kann sich nun ausgezeichnet anschließen die Darstellung der Laute durch die Schrift. Allerdings ist hier eine verschiedene Auffassung möglich; ich bin sogar selbst der Meinung, daß es unter Umständen besser sein kann, mit dieser Darstellung noch zu warten. Es kommt alles darauf an, was für Musterwörter man zur Verfügung hat. Sollen sie nämlich geschrieben werden, so ist auch notwendig, daß sie ihrer Bedeutung nach bekannt sind, was wenigstens so lange nicht unumgänglich ist als sie als bloße Lautverbindungen dem Ohre mitgeteilt wurden. Nun ist aber klar, daß ganz beliebige, nur nach lautlichen Rücksichten gewählte französische Wörter den Schülern gleichgiltig sind und bei dem mangelnden Zusammenhang ihnen nicht im Gedächtnis haften können, so daß die Schüler also fortwährend mit totem Sprachmaterial arbeiten. Anders ist das, sobald wir die Musterwörter aus dem analytischen Französisch nehmen: die sind dem Schüler von vorneherein bekannt, ihnen als alten Bekannten in neuer Umgebung bringt er das lebhafteste Interesse entgegen und mit ihnen wird er daher gern und auch mit bestem Erfolg die neue Hantierung des Schreibens vornehmen. Daher meine ich, daß wir gleich nach lautlicher Durchübung der Musterwörter, sobald diese aus dem analytischen Französisch stammen, an die schriftliche Darstellung der Laute und an deren Einübung durch kleine aus den Musterwörtern unter Beihilfe einiger Formen von avoir und être gebildeter Sätze gehen. Steht dagegen kein analytisch Französisch zur Verfügung, so empfiehlt sich, nach Einübung der Musterwörter — die dann natürlich zunächst tote Lautverbindungen bleiben — gleich überzugehen zur mündlichen Einübung eines kleinen zusammenhängenden französischen Stückes, sei es eines Verschens, einiger Zeilen Prosa, oder eines Sprichwortes, kurzum irgend eines Stückes, das inhaltlich das Interesse der Schüler erregt. Ist dasselbe lautlich ganz Besitz der Lernenden und seiner Bedeutung nach ihnen bekannt geworden, so geht es an die schriftliche Darstellung, die nun an bekanntem und Interesse erregendem Stoffe erfolgreich von statten gehen wird. Wo aber diese Darstellung der Laute durch die Schriftzeichen auch beginnt, immer muß das eine sehr ernste und gründliche Arbeit werden. Damit Laut und Schrift und durch diese eine Menge Dinge aus der Sprache zu ihrem Rechte und zu einem richtigen Ver-

ständnisse kommen, muß vor allem eine klare Einsicht geschaffen werden, daß der Laut und der Buchstabe zwei grundverschiedene Dinge sind, daß der letztere das sichtbare Zeichen für den ersteren ist, daß derselbe Laut durch verschiedene Zeichen, d. h. Buchstaben dargestellt werden kann, daß andererseits derselbe Buchstabe verschiedenen Lauten zum Ausdruck dienen kann, beides Fälle, die ja im Französischen besonders häufig vorkommen.

Diese Unterscheidung recht scharf auffassen zu lassen und zum festen Besitz der Schüler zu bringen, ist vor allem deshalb nötig, weil erstlich das richtige Lesen, sowie das gewandte, fehlerlose Diktatschreiben dadurch ganz ungemein gefördert wird, dann aber auch die richtige Auffassung und Darstellung aller auf besonderen Lautgesetzen beruhender Verbalformen einleitet und erleichtert. Der Schluß der Einübung der schriftlichen Darstellung der Laute ist, daß je nachdem entweder die aus den Musterwörtern (analytisch Französisch) gebildeten Sätze oder der kleine französische Text als Diktat niedergeschrieben wird. Beides, die lautliche Übung und die Darstellung des Lautes durch die Schrift ist hiermit natürlich nicht abgeschlossen: sie schließen beide, um es hier gleich zu sagen, erst mit dem Unterrichte überhaupt ab, d. h. sie bleiben während der ganzen Schulzeit Gegenstand der Unterweisung, der Übung, der Wiederholung, auf der unteren Stufe mehr als auf der mittleren, ohne doch auf der oberen ganz entbehrt werden zu können. Die weiteren Übungen schließen sich an Gedichte, an zusammenhängende Erzählungen, an Sprachübungen, Auswendiglernen, grammatische Übungen; kurz alles, was fortan im Unterrichte vorkommt, soll auch der richtigen und guten Aussprache nützen und helfen. Und der Schüler muß bald so weit auf diesem Felde des Unterrichts kommen, daß er die Natur vorgesprochener Laute unfehlbar richtig erkennt, sie richtig nachzusprechen und sich einzuprägen vermag und endlich auch Schriftbilder in die richtigen Laute übertragen kann. Soll das ordentlich erreicht werden, so halte ich für notwendig, daß auf der untersten Stufe — etwa im ersten Jahre des Unterrichts — der Sprachstoff immer erst lautlich vermittelt wird; ist er lautlich richtig erfaßt, so kann zum Schriftbild fortgegangen werden. Allmählich ist natürlich erforderlich, daß der umgekehrte Gang angebahnt wird, bis schließlich auf der Oberstufe (etwa von Sekunda an) von der Schrift auszugehen die Regel ist. Doch hüte man sich den Übergang zu plötzlich zu machen. Im zweiten Jahre darf man hier und da Stücke, die lautlich unbekannt aber nicht schwer sind, lesen lassen, damit sich der Schüler gewöhnen lernt vom Zeichen auf den Laut zu schließen; im 3. Jahre wird die Anforderung gesteigert werden dürfen, doch selbst im 4. Jahre wird es sich empfehlen, wenigstens im Lesebuche die neuen Stücke zunächst durch das Ohr zu vermitteln und einzuüben durch Vorlesen, Vorerzählen, durch Fragen und Antworten (natürlich in französischer Sprache), und dann erst den Text durch die Schüler lesen zu lassen — ein Gang, der nicht bloß für die lautliche Schulung von bedeutendem Gewinn ist. Der orthographischen Übungen giebt es verschiedene, die teils auf der unteren und mittleren, teils auf allen Stufen regelmäßig vorgenommen werden müssen, zum Teil im Zusammenhang mit den lautlichen Übungen. Die wichtigsten sind das Kopfschreiben und das Diktat — letzteres bis nach Prima hinauf zu betreiben. Es ist wohl selbstverständlich, daß auch auf der Oberstufe, wo im großen und ganzen von der Schrift auszugehen ist, es unerläßlich ist, immer noch Übungen anzustellen, die auf genaues Erfassen und Wiedergeben von Gesprochenem abzielen. Wiederholungen der Musterwörter und besonders der aus lautlichem Interesse im Laufe der Schulzeit zu lernenden poetischen und prosaischen Stücke haben immer wieder stattzufinden, damit die Lautgewohnheiten der Muttersprache keinen üblen Einfluß auf die französischen Laute gewinnen. Einen sehr heilsamen Einfluß kann das Singen französischer Lieder aus naheliegenden Gründen auf die Aussprache des Französischen ausüben; es läßt sich auf allen Stufen durchführen, wenn die Schüler von unten auf daran gewöhnt werden.

Bei dem Übergange vom Üben der Einzellaute zum Hervorbringen der Laute in ihrem Zusammenhange d. h. zu den Leseübungen, ist zunächst noch das sinngemäße Lesen nicht das Ziel; es kommt zunächst auf das lautlich richtige Lesen an als eine der Grundlagen für jenes. Das „Zusammenlesenkönnen“ bietet unsern Schülern besonders große Schwierigkeiten. Um sie zu überwinden, bedarf es besonderer Hilfen. Eine der wichtigsten ist die Einteilung der zu lesenden Sätze in Sprachtakte durch senkrechte Striche. Sie ergeben sich leicht nach syntaktischen Grundsätzen; doch darf man im Anfang unbedenklich auch darüber hinaus noch weitere

Pausen einführen, damit um so leichter die so entstehenden Takteinheiten als Ganzes, als ein Wort, von den Lesenden hervorgebracht werden. Die Pausen müssen ganz strenge innegehalten werden; der Schüler muß Atem schöpfen, damit er den nächsten Sprachtakt voll aushalten und alle nötigen Manipulationen seiner Sprachwerkzeuge ausführen kann. Nur so wird es erreicht, daß er allmählich auch ohne diese Hilfen dahin kommt, logisch zusammengehörige Satzabschnitte unter Beobachtung der Bindung, ohne Atemabsätze, kurz als ein einziges Wort zu lesen. Das sinngemäße Lesen und das ästhetisch schöne, hängt von Faktoren ab, die bei anderer Gelegenheit kurz berührt wird.

2. **Behandlung des Lesestoffes.** Die Forderung, welche bei den Reformern immer und immer erhoben worden ist, die auch in den neuesten preußischen Lehrplänen ihren Einfluß geltend gemacht hat, lautet: „der Lesestoff soll im Mittelpunkt des französischen Unterrichts stehen." Nicht überall wird sie in demselben Sinne verstanden. Wie ich sie auffasse, wird sich am besten ergeben aus der gesamten Darstellung dieser Arbeit. Es ist immer nicht mehr und nicht weniger, als daß die Gesamtaufgabe des französischen Unterrichts im letzten Grunde durch den Lesestoff gelöst werden soll. Wie weit er der lautlichen Schulung zu dienen hat, hat sich aus dem eben abgehandelten Abschnitt über Laut und Schrift ergeben. Ferner soll aber durch den Lesestoff der Schüler eingeführt werden in die französische Sprache, sowohl nach der grammatischen als auch der lexikalischen, phraseologischen, synonymischen und idiomatischen Seite: durch den Lesestoff soll dem Schüler die Fähigkeit des mündlichen und schriftlichen Gebrauches übermittelt werden, durch den Lesestoff soll er in den Stand gesetzt werden, auf der Schule die Werke der französischen Litteratur, soweit sie im Bereiche der Schule liegen, zu lesen, und im späteren Leben je nach Bedürfnis weiter in das Gebiet einzudringen; durch den Lesestoff soll jener Bildungsstoff geliefert werden, um dessenwillen in erster Linie der französische Unterricht betrieben wird; der auf Geist und Gemüt einwirkt, den Gesichtskreis erweitert, die Kenntnisse vermehrt und im besonderen einführt in die Erkenntnis des Charakters, der Sitten, des Kulturstandes, der Geschichte und Landeskunde des französischen Volkes und Landes. Um das alles zu erreichen, muß der Lesestoff nach allen hierfür nötigen Richtungen verarbeitet werden. Es braucht dabei kaum erwähnt zu werden, daß je nach der Bedeutung der einzelnen Aufgaben die in ihrem Interesse erfolgende Behandlung des Lesestoffs auf jeden Fall extensiv verschieden ausfallen wird, und daß ferner nicht alle Aufgaben in jedem einzelnen Falle Berücksichtigung erfahren können. Ferner muß betont werden, daß gewisse Aufgaben bei bestimmten Lesestoffen (Schriftstellerlektüre) ganz oder doch im wesentlichen ausgeschlossen sind; daß auf der einen Stufe diese, auf der andern jene Aufgaben hauptsächlich berücksichtigt werden müssen; ja man kann vielleicht so weit gehen und sagen, daß auf der Unter- und Mittelstufe vorzugsweise die formalen Aufgaben gepflegt werden, auf der Oberstufe hingegen das materiale Element überwiegend in den Vordergrund der Betrachtung tritt, ohne daß irgendwo eins gänzlich vernachlässigt oder ausschließlich bearbeitet werden dürfte. Es bleibt also als allgemeiner Grundsatz bestehen, daß der Lesestoff eine derartige Behandlung erfahren, derartig klar gelegt, durchforscht und mannigfach durcharbeitet werden muß, daß am Schluß der ganzen Unterrichtsarbeit auf dem Gebiete des Französischen sein Ziel möglichst vollständig erreicht worden ist.

Im einzelnen bemerke ich folgendes. Auf der Unterstufe handelt es sich allein um den Lesestoff des Lesebuches. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Gewinnung vorzugsweise formaler Dinge, dazu das Lesebuch verhelfen soll; nämlich lautliche Schulung, Rechtschreibung, Grammatik, vor allem Sprachstoff. Im Interesse aller dieser Punkte muß das einzelne Lesestück verarbeitet werden. Die lautliche und orthographische Seite habe ich oben schon genügend berührt; zur Grammatik werde ich im folgenden Abschnitt das Nötige sagen; es erübrigt, einige Bemerkungen zu machen zur Erwerbung des Sprachstoffes durch das Lesebuch. Ein Hauptmangel der seitherigen Methode war, daß die Schüler keinen Sprachstoff hatten, über den sie vollständig frei verfügten; das war unmöglich, weil der ganze Unterricht auf der Unter- und teilweise auch auf der Mittelstufe in der Durchnahme eines grammatischen Lehrbuches bestand. Das hört auf mit der Zugrundlegung zusammenhängenden Lesestoffes im Lesebuch. Allerdings muß dieser entsprechend verarbeitet werden, damit er völlig freies Eigentum der Schüler werde. Ich bemerkte schon weiter oben, daß die Behandlung des Lesestückes aus lautlichem Interesse mit den oben angegebenen Modifikationen mündlich zu beginnen hätte. Für

die Beherrschung des Sprachstoffes ist das auch das Richtigste, weil sie auf der Beherrschung der Laute beruht. Also auf der Anfangsstufe spricht der Lehrer bei geschlossenen Büchern einzelne Wörter oder kleine Sätze langsam und scharf vor und läßt sie von einzelnen Schülern und auch von allen so lange nachsprechen und wiederholen, bis das Vorgesprochene lautlich richtig hervorgebracht wird. Hierauf empfiehlt es sich, das Gehörte an die Tafel schreiben zu lassen, wobei der Lehrer natürlich in geeigneter Weise Einhilfe und Stützen zu leisten hat. Nachdem der also gewonnene Text mehrfach gelesen ist, folgt die Übersetzung, die natürlich nach Möglichkeit von den Schülern selbst zu finden, schließlich in gemeinsamer Arbeit festzustellen ist. Hiermit ist die Vorarbeit vollendet, und es geht nun an die Verarbeitung im einzelnen, zunächst des Inhalts. Sein Verständnis wird herbeigeführt durch Fragen und Antworten und die sich hierbei etwa als notwendig ergebenden Erklärungen. Ist auch nach dieser Seite hin so viel als notwendig der Weg geebnet worden, so kann zu denjenigen Übungen übergegangen werden, die speziell die Aneignung des in dem Stücke vorhandenen Sprachstoffes zum Zweck haben. Natürlich ist ihnen mannigfach durch die vorangegangenen Übungen vorgearbeitet. Es werden die Fragen und Antworten über Inhalt (auch Form, wenigstens hier und da und in bestimmter Absicht) fortgesetzt, sodann Einteilung in Abschnitte mit besonderen Überschriften und Wiedererzählen vorgenommen, bis das ganze Stück allen Schülern geläufig, den meisten auch vollständig in Fleisch und Blut übergegangen ist, so daß sie frei damit schalten und walten können und sie imstande sind, den neuen Sprachstoff mit dem alten, etwa schon vorhandenen in Verbindung zu setzen. Bei solcher Behandlung kann es nicht ausbleiben, daß alle Vokabeln, Redewendungen, Konstruktionen zu einem festen Bestande des Wissens in den Schülern werden, und daher ist es auch ganz überflüssig, Vokabeln, sei es bei den einzelnen Stücken, sei es gar aus besonderen Vokabularien lernen zu lassen, was bekanntlich für Schüler eine harte — weil psychologisch unrichtige — Arbeit ohne dauernden Erfolg ist. Empfehlenswert erscheint, besonders schwierige Vokabeln (in orthographischer Hinsicht), sowie wichtige Konstruktionen &c. in ein Heft eintragen zu lassen, wonach eine Wiederholung leicht und bequem ist, wiewohl nicht zu vergessen ist, daß nach einer solchen vorangegangenen Behandlung die Wiederholung der ganzen Stücke ohne Schwierigkeit ist. Man fürchte nicht; daß diese Durcharbeitung ein zu langes Verweilen bei dem einzelnen Stück voraussetzt und bei den Schülern Ermüdung und Langeweile verursache. Freilich liegt ungeheuer viel bei dem Lehrer: er muß verstehen, die Verarbeitung reich und mannigfaltig zu gestalten und nicht müde werden, neue Gesichtspunkte zu entdecken: Hierin wird er aber durch die Behandlungsweise selbst unterstützt, die ja eine Fülle von Hilfsmitteln an die Hand giebt. Andererseits bringen diese Übungen in den Schülern selbst ein solches Interesse hervor, daß es oft genug gezügelt werden muß: die Schüler fühlen eben, daß sie wirklich etwas lernen, sie haben fortwährend Gelegenheit zu bekunden, daß sie etwas können.

Bei fortschreitendem Unterricht auf Mittel- und Oberstufe bleibt die Behandlung der Stücke im Lesebuch im wesentlichen dieselbe, da es sich ja wesentlich um dieselbe Aufgabe, um dasselbe Ziel handelt. Anders darf sich vielleicht der Ausgang gestalten. Der Lehrer kann beispielsweise das Stück gleich vorlesen oder mit Fragen über den Inhalt anfangen, bevor die Schüler lesen; unter Umständen kann auf die Übersetzung ins Deutsche ganz verzichtet werden; auch die stoffliche Behandlung wird mit zunehmend reicherem Inhalt reicher ausgestaltet werden. Kurzum, im einzelnen sind manche Schattierungen auf den verschiedenen Stufen, je nach dem gerade vorliegenden Stück und dem jeweiligen Schülermaterial, zu erwarten; aber im Prinzip bleibt die oben angedeutete Behandlung des Lesebuchstoffes überall bestehen. Über die Verarbeitung zu grammatischen Zwecken, sowie für mündliche und schriftliche Übungen weiter unten noch einige Worte.

Was nun die Schriftstellerlektüre anlangt, so ist ihre Behandlung gemäß dem ganz andern durch sie zu erstrebenden Ziele, eine wesentlich andere: sie soll grundsätzlich keine formale sein, d. h. alles, was Laut, Schrift, Grammatik, Sprachstoff, mündliche und schriftliche Übungen anlangt, wird in der Schriftstellerlektüre systematisch nicht behandelt; wohl darf das hier und da berührt und bei Gelegenheit hereingezogen werden in den Unterricht, ja, es darf auf keinen Fall überall und mit Absicht vernachlässigt werden; aber es ist nicht die eigentliche Aufgabe, nicht das, was der Unterricht hier in erster Linie zu erarbeiten hat. Bei der Schriftstellerlektüre haben wir zunächst das materiale Interesse im Auge und demgemäß die Be-

handlung einzurichten. Ohne Zweifel wird auch ein Unterschied der Behandlung auf den verschiedenen Stufen stattfinden, aber der liegt mehr in der Form als in der Sache.

Die Grundlage für eine ersprießliche Lektüre ist die Vorbereitung. Der Schüler muß demgemäß vor allem lernen, sich in der angemessenen Form vorzubereiten. Denn das ist eine schwierige und bei Unerfahrenheit eine zeitraubende Arbeit. Ohne Anleitung kommen Schüler nicht dahinter; in der Regel kommen sie über ein ganz mechanisches Aufschreiben von Vokabeln nicht hinaus. Daher muß die Vorbereitung von vorneherein Gegenstand der Klassenarbeit sein, die der Lehrer zielbewußt leitet. Wie lange diese Form fortbestehen soll, hängt von mancherlei Umständen ab; für unbedingt notwendig halte ich, daß, wenn die Schüler auch auf der Unterstufe schon gelernt haben Stücke im Lesebuch zu präparieren, sie doch beim Beginn der Schriftstellerlektüre fortgesetzt Hilfe und Anleitung bekommen und während des ersten Jahres mindestens noch nicht allein präparieren; später wird bei besonders schwierigen Stellen immer noch nötig sein, Fingerzeige und Hinweise zu geben, damit die Schüler nicht ratlos und ohne Ziel vor der Stelle sitzen und nutzlos ihre Zeit vergeuden. Der auf diese Weise genau und verständig vorbereitete Abschnitt kommt nun zur Behandlung. Im Anfang wird sich trotz mancher entgegenstehender Gründe doch wohl empfehlen erst lesen zu lassen, damit sich die bei der Vorbereitung etwa schon eingefundene Einsicht in den Sinn des Ganzen wieder auffrischt und die Übersetzung in das Deutsche, die nunmehr erfolgt, erleichtert; die Feststellung der Musterübersetzung geschieht gleichfalls unter möglichster Heranziehung der Schüler. Übrigens ist die Übersetzung keineswegs ein notwendiger Bestandteil der Lektüre; im Gegenteil: wo sie entbehrlich erscheint, soll sie wegfallen; denn sie ist nicht Selbstzweck. Nur so lange sie nötig ist, um nachzukommen, ob und inwieweit der französische Text verstanden, nach Form und Inhalt wenigstens im groben aufgefaßt ist, werden wir sie beibehalten. Sobald die Schüler weiter fortgeschritten sind, und wir durch genaue Fragen, durch Inhaltsangaben, u. s. w. uns vergewissern können, daß der Inhalt verstanden wurde, kann von einer Übersetzung in das Deutsche abgesehen werden; es wird dadurch Zeit für das Französische gewonnen. Im allgemeinen wird bei der Schriftstellerlektüre frühestens im zweiten Halbjahr der IIb neunklassiger Schulen der Schüler soweit sein. Ist die Übersetzung festgestellt, beziehentlich, ist ohne Übersetzung auf die oben angegebene Weise der Lehrer im klaren darüber, daß der vorliegende Text dem Sinne nach begriffen ist, geht er zur Erläuterung und Klarstellung alles dessen, was derer bedürftig erscheint. Man hüte sich indessen ja vor dem Zuviel; besonders zerzause man nicht alles; mache aber auf alles aufmerksam, was wichtig ist und geeignet, den geistigen Standpunkt des Schülers zu heben, seinen Gesichtskreis zu erweitern, sein Eindringen in den französischen Geist zu befördern; besonders vergesse man nicht, zu vergleichen, auf Benachbartes hinzuweisen und Schlußfolgerungen ziehen zu lassen, damit das Ganze eine heilsame und fruchtbringende Gedankenarbeit werde. Kleinere Abschnitte sind inhaltlich kurz (durch Überschriften) zu skizzieren, die dann als kurze Inhaltsangaben einer Reihe kleinerer Abschnitte zusammenzufassen sind und schließlich dahinführen, den Inhalt alles Gelesenen sicher festzulegen und die Schüler zu bewahren vor dem leidigen Zustand, daß sie am Ende einer Schrift nicht mehr wissen, was sie am Anfang gelesen haben. Da die Schriftstellerlektüre es auf den Inhalt, nicht auf die Form abgesehen hat, so wird auch keine Verarbeitung vorgenommen, die es auf Laut, Schrift, Grammatik und Sprachstoff abgesehen hat. Ganz von allem ausgeschlossen muß aber die Grammatik bleiben. Etwa vorkommende grammatische Schwierigkeiten werden kurz erklärt, gegebenen Falls als Vokabel im Zusammenhange eingeprägt; aber diese Lektüre soll nicht verwandt werden, Grammatik zu lernen. Das Lautliche, Orthographische und Sprachstoffliche kann natürlich nicht ganz verschwinden: was nebenher für diese Gebiete abfallen mag, ist willkommener Gewinn; wichtige Einzelheiten müssen erwähnt, erklärt, unter Umständen eingeprägt werden; nur systematisch sollen diese Dinge hier nicht betrieben werden.

Ein Wort wäre noch zu sagen über kursorische und statarische Lektüre. Bei dem früheren Unterrichtsbetriebe war die Lektüre wesentlich statarisch, und darunter wurde verstanden, daß der Lesestoff vorzugsweise nach der formalen, speziell nach der grammatischen Seite hin, man kann wohl nicht anders sagen als breit getreten wurde; die Lektüre war vorzugsweise ein grammatischer Tummelplatz; allen grammatischen Feinheiten wurde nachgespürt, alle Regeln samt allen Ausnahmen mußten nachgewiesen

werden, kurz aus der Lektürestunde wurde eine Grammatikstunde; der Inhalt kam wenig zur Geltung, selbst die ewigen Schönheiten eines Homer wurden unter solcher Behandlung verballhornt, und den Schülern verging jede Lust zur Lektüre und ihrem Inhalt. Eine derartige statarische Lektüre sollte für immer behördlicherseits verboten werden. Unter kursorischer Lektüre verstand man diejenige, die ohne weitere Vorbereitung von seiten der Schüler so vor sich ging, daß möglichst viel nach vorhergehender Lesung oder ohne dieselbe ins Deutsche übersetzt wurde unter möglichster Einschränkung jedweder Erklärung nach Form und Inhalt. Auch diese Art der Lektüre kann ich nicht billigen; der für die Schüler abfallende Gewinn ist ein gar zu dürftiger, wiewohl sich nicht leugnen läßt, daß den Schülern diese Art des Vorwärtsgehens vorzüglich gefällt; ja, was freilich sehr schlimm ist, sie erweckt in ihnen nur zu leicht die Meinung, daß sie ohne Vorbereitung schon den Schriftsteller verstünden, ein Selbstgefühl, das zu oft von verderblichen Folgen für den Fleiß und die Leistungen der Schüler begleitet ist. Darum soll man beide Arten der früheren Behandlung der Lektüre zurückweisen und allein die oben angedeutete annehmen. In Bezug auf Schnelligkeit des Vorgehens hält sie etwa die Mitte zwischen der statarischen und kursorischen, vermeidet sicher beider Fehler und hat mindestens beider Vorzüge. Auch ist klar, daß sie bei zunehmender Geübtheit der Schüler, sobald also z. B. das Übersetzen teilweise oder ganz wegfallen kann, in ein rascheres Zeitmaß versetzt werden kann, ohne der Gründlichkeit zu schaden. Will man ja einen Versuch machen, noch schneller zu lesen, so halte ich es auf der obersten Stufe für ungefährlich, einen leichten Schriftsteller ohne Vorbereitung vorzunehmen, wobei aber als unerläßlich bestehen bleibt, daß der Lehrer sich durch Fragen davon hinlänglich überzeugt, daß der Inhalt vollständig begriffen ist. Im übrigen ist zwar alle Kraft daran zu setzen, möglichst viel zu lesen, möglichst umfangreich in das Gebiet der französischen Litteratur einzudringen, aber von größerem Gewicht ist, intensiv weit zu kommen, in den Kern der Sachen zu gelangen, und ein abgeschlossenes Ganze an geistigem Besitz zu gewinnen, das mit der übrigen Bildung ein Zusammenhangendes bildet; dann ist der Umfang von geringerer Bedeutung.

3. **Behandlung der Grammatik.** Ich habe mir oben in dem Abschnitt über das Ziel des französischen Unterrichts Mühe gegeben den Wert der Grammatik an sich aufzuweisen und darzuthun, daß sie nur Mittel zum Zweck sein dürfe und nicht weiter zu lehren sei als sie für die Erreichung und Lösung der Aufgabe des französischen Unterrichts unentbehrlich ist.

Hier handelt es sich nun darum, wie diese unumgänglich notwendige Grammatik zu gewinnen und anzueignen ist. Die alte Methode, sie aus einem grammatischen Lehrbuche paragraphenweise zu übermitteln und sie danach durch französische Sätze memorieren und vor allem durch Übersetzungen ins Französische exerzieren zu lassen, müssen wir gänzlich aufgeben; sie ist unpädagogisch, weil sie unpsychologisch ist. Daher auch der traurige Erfolg, den der grammatikalische Unterricht immer aufwies; daher der Abscheu, den Schüler und Schülerin vor der Grammatik empfinden. All diesen Übelständen muß und kann durch einen andern Weg, den der grammatische Unterricht einzuschlagen hat, abgeholfen werden. Selbst ist der Mann, gilt auch auf diesem Gebiete. Was der Schüler selbst findet, ist mit größerem Rechte sein, wird er mit größerer Sicherheit behalten, das wird er mit größerem Interesse, mit größerer Lust bearbeiten und lieber bewahren. Darum erster Grundsatz bei der Behandlung der Grammatik, der Schüler muß, soweit irgend möglich, selbst seine Grammatik finden bezw. machen. Nur muß der Lehrer darüber wachen, daß die Sache methodisch vor sich geht, daß der Schüler das sucht, was er finden soll, daß also der Lehrer stets alles so vorbereitet hat, daß gerade das aufgesucht wird, was der Lehrer braucht. Der Stoff, in welchem die Grammatik gewonnen werden soll, ist der Lesestoff des Lesebuchs. Es ist klar, daß es kaum möglich sein würde, einen zusammenhängenden Stoff zusammenzustellen, der zugleich inhaltlich den Anforderungen an ein Schulbuch entspricht und im wesentlichen das notwendige grammatische Pensum verarbeitet aufweist; es ist eine ideale Forderung, in praxi werden wir uns wohl mit erheblich weniger begnügen müssen. Das können wir auch; es ist durchaus nicht notwendig, daß alle zu lernenden grammatischen Erscheinungen erst dagewesen sein müssen, bevor der Schüler sie lernt; manches wird aus Dagewesenem erschlossen, anderes vom Lehrer hingezufügt werden können, ohne daß dadurch die Festigkeit und Sicherheit des Erwerbs leidet, wenn nur der Grundsatz festgehalten wird, daß für eine grammatische Erscheinungs-

gruppe erst Anschauungsmaterial geboten wird, woraus sich das Prinzip sicher erkennen läßt. Die Formulierung der gefundenen Regeln wird Sache des Lehrers sein — die Schüler können mit thätig sein — der sie möglichst mit derjenigen im grammatischen Lehrbuch in Übereinstimmung zu bringen hat, damit bei den Wiederholungen für den Schüler keine Schwierigkeiten entstehen.

An die Grammatik geht es erst, wie oben unter den Ausführungen über Behandlung des Lesestoffs schon berührt, nachdem die anderweitige, besonders auch sprachstoffliche Behandlung vollständig vollendet ist, und die Schüler volle Herrschaft über den vorliegenden Stoff erlangt haben, so daß nach dieser Seite hin keinerlei Schwierigkeiten bestehen. Eine grammatische Erscheinung wird aus einer Anzahl Einzelfälle gewonnen; sind die Formen der Mehrzahl nach dem Schüler vorgekommen, erfolgt die systematische Zusammenfassung, so daß der Schüler auch schon einen bestimmten Inhalt damit verbindet, sie ihm nicht mehr leere, für sich bestehende Formen sind. Auch sprachliche Regeln sollen erst dann gefaßt werden, wenn genügender Sprachstoff verarbeitet ist und in ihm die Regeln vorgekommen sind. Nur so ist es möglich, nicht nur die grammatischen Formen und Regeln gesehen zu haben, sondern sie auch, und darauf kommt es vor allem an, zu begreifen und zu verstehen. Dadurch allein können sie so das Eigentum des Schülers werden, daß sie wie sein Fleisch und Blut sind, daß sie ihm wie ein instinktives Gefühl für falsch und richtig werden, kurz, daß sie jenes unbewußte Sprachgefühl erzeugen, das für eine einigermaßen sichere Sprachbeherrschung unentbehrlich ist. Wenn es die Schüler in Bezug auf die Grammatik dahin bringen, dann ist das mehr wert, als wenn sie alle grammatischen Regeln wie am Schnürchen herschnurren können. Für die Gewinnung des grammatischen Anschauungsstoffes kann natürlich auch die Schriftstellerlektüre herangezogen werden, und zwar in der Weise, daß Fälle angemerkt werden und seiner Zeit — in der Grammatikstunde zusammengestellt und zur Gewinnung der Formen, Regeln benutzt werden.

Grundsätzliche Unterschiede in der Behandlung der Grammatik finden auf keiner Stufe statt, nur sollte in VI noch kein systematischer Unterricht stattfinden und in I nicht mehr.

Was die Einübung der Grammatik anlangt, so habe ich schon gesagt, daß auf die Übersetzungsübungen ins Französische verzichtet werden muß; sie leisten das nicht, was von ihnen erwartet wird, und hindern die Aneignung eben des erwähnten Sprachgefühls und damit der fremden Sprache überhaupt. Ohne Übungen können wir natürlich nicht auskommen, und zum Glück giebt es auch andere, die wirksamer sind und dem allgemeinen Ziele in keiner Weise hindernd in den Weg treten. Ich nenne in erster Linie das Satzkonjugieren, sodann Verwandlungen und Umformungen aller Art in grammatischer Absicht, die sich an dem Sprachstoff vornehmen lassen und die zugleich dazu dienen, Abwechselung und gesteigertes Interesse zu bringen. Das Satzkonjugieren ist ohne Zweifel ein vortreffliches Hilfsmittel zur Befestigung der Formen, die sich in dem größeren Zusammenhange natürlich leichter merken, als wenn sie zusammenhangslos, als einzelne, tote Formen gelernt werden sollen. Überdies lassen sich gleich mehrere Sachen mit einander verbinden — was besonders bei Wiederholungen sehr wichtig ist; und endlich dienen sie einer steigenden Gewandtheit im Hervorbringen von Laut- und Wortverbindungen, die, durchaus nicht leicht für einen fremden Mund, in der Umgangssprache vielfach gebraucht werden; ich weise besonders auf die pron. pers. conjoints in Verbindung mit Verbalformen hin. Die grammatischen Umwandlungen und Umformungen des Lesestoffs sind von der mannigfachsten Art. Auch sie dienen in trefflicher Weise der Einübung der Grammatik und zugleich der Gewandtheit im Gebrauch der Sprache und besonders der mannigfachen Verbindungen des an verschiedenen Stellen gewonnenen Sprachstoffs. Alle Möglichkeiten werden sich fast nicht erschöpfen lassen. Einige will ich wenigstens andeuten. Verwandlung der indirekten Rede in die direkte, und umgekehrt. Der hiermit verbundene Wechsel der Person giebt Gelegenheit zur Einübung der Verbalformen, die leicht verstärkt werden kann dadurch, daß Singular für den Plural, Plural für den Singular eintritt und das Verbum nach einander in verschiedenen Zeiten erscheint. Hiermit steht eng in Zusammenhang ein Wechsel der persönlichen und possessiven Fürwörter, der wiederum mannigfaltiger zu gestalten ist, durch Ersetzung der Substantiva — soweit möglich — durch Pronomina und Abwechselung zwischen Singular und Plural sowohl der Pronomina als auch der Substantiva; bei der letzteren Umwandlung ist zugleich Gelegenheit, die Formenlehre des Ad-

jektivums zu üben. Weiter lassen sich Nebensätze durch Partizipialkonstruktionen oder Infinitive ausdrücken oder die letzteren durch jene ersetzen; zu ähnlichen Umwandlungen giebt das Attribut Anlaß. Alles natürlich zu seiner Zeit, alles nach methodischen Gesichtspunkten und immer ohne der Sprache Gewalt anzuthun.

Eine Fülle von grammatischen Übungen ergiebt sich auch durch Fragen, die aus grammatischen Rücksichten zu stellen sind, und zwar natürlich französisch. In den nach Grundsätzen der Reform abgefaßten Lehrbüchern findet sich reichliches Material, und ich begnüge mich darauf zu verweisen; ich hebe ganz besonders hervor: Walter, Der französische Klassenunterricht. Marburg, N. G. Elwert's Verlag 1888. Im übrigen streife ich die Kapitel noch einmal kurz bei den schriftlichen Arbeiten. Hier fasse ich nur noch einmal zusammen: Die Grammatik wird nicht nur ihrer selbstwillen getrieben; sie wird auf induktivem Wege gewonnen und möglichst im Zusammenhang mit dem Lesestoff geübt: es kommt schließlich mehr darauf an, daß der Schüler die Sprache kann, als daß er grammatische Regeln kennt.

4. Übungen im mündlichen Gebrauch der Sprache. In dem Abschnitt über das Ziel des französischen Unterrichts, habe ich nachzuweisen versucht, daß der mündliche Gebrauch der Sprache bis zu einem gewissen Grade, innerhalb bestimmter Grenzen zu erstreben sei. Ich habe dort ferner schon behauptet, daß dieses Ziel gar wohl zu erreichen, daß aber allerdings ein anderer Weg einzuschlagen sei, als bisher. Die Sprechübungen dürfen nicht etwas für sich Bestehendes, vom übrigen Unterricht Abgetrenntes sein und diesem fremd gegenüber stehen, sondern vielmehr aus diesem herauswachsen, mit diesem organisch verbunden sein; auch sollen sie auf der gesamten Masse des verarbeiteten Sprachstoffes als ihrer Grundlage sich aufbauen. Also mit anderen Worten, die Sprechübungen beginnen nicht erst auf der oberen Stufe; hier fehlt es schon an der nötigen Unbefangenheit und Frische, um noch etwas Nennenswertes zu erreichen, besonders in der Gewandtheit; desgleichen werden keine Phraseologieen, Questionnaires und wie derartige Bücher sonst noch heißen mögen, den Sprechübungen zu Grunde gelegt. Das liefert alles nur toten Stoff, dessen Form besten Falles mechanisch eingepaukt wird, aber in neunundneunzig Fällen von hundert versagt, wenn sie benutzt werden soll. Sie hängt dem Schüler gleichsam nur von außen an, hat mit dem innersten Kern seines französischen Wissens keinen Zusammenhang, keine Beziehung. Daher sind auch die Sprechübungen an den Lesestoff anzuschließen, aus ihm mit Inhalt und Form zu versehen. Aus den vorhergehenden Abschnitten ergiebt sich nun zur Genüge, daß die dort angedeuteten Übungen alle mehr oder weniger das Sprechen der französischen Sprache zur Voraussetzung haben, d. h. also jene Übungen und die des Sprechens fordern und fördern sich gegenseitig. Die Sprechübungen dienen ja gerade in erster Linie dazu, dem Schüler den in den Lesestücken gebotenen Stoff einzuprägen, zu seinem freien Eigentum zu machen, neuen Vorrat von Wörtern und Wendungen herbeizuschaffen und zuzuführen. Im Interesse der Sprechübungen liegt es dann wiederum, die mündliche Durchnahme und Erklärung eines Stückes zunächst bei geschlossenen Büchern vorzunehmen. Der Schüler wird genötigt, die vorgesprochenen Sätze zu wiederholen, auf Fragen nach dem Inhalt, das eben Gehörte als Antwort anzuwenden und verknüpft dadurch die dem Ausdruck zu Grunde liegenden Ideen viel fester mit ihm, als wenn er liest. Das Interesse ist sofort ein viel regeres, da der Schüler in gewissem Sinne schon selbstschaffend auftritt, indem er die durch die Fragen geweckten Vorstellungen mit dem gewonnenen Sprachstoff zum Ausdruck bringt. Ist nun inhaltlich ein Lesestück in der vorhin angegebenen Weise in hinreichendem Maße zum Verständnis gebracht, so kann an eine weitere Verarbeitung im Interesse der Sprechübungen gegangen werden. Aber es ist gleich klar, daß die lautliche oder grammatische Durcharbeitung u. s. w. hier den Sprechübungen wieder ebenso zu gute kommen, wie vorhin die inhaltliche Durchnahme, und alle oben angedeuteten Übungen bestehend in Frage und Antwort, in Verwandlungen und Umformungen in französischer Sprache, sind eben die Hauptmittel, um zu einer gewissen Herrschaft über die Sprache zu kommen und zunächst im entsprechenden Zusammenhange einen Ausdruck der Gedanken zu schaffen, zur Nachahmung eines guten französischen Ausdrucks zu führen, schließlich aber auch zu selbständigem Gebrauch der Sprache für eigene Gedanken die Anleitung und die Möglichkeit zu geben. Denn durch die enge Verknüpfung von Vorstellungen und idiomatischen Ausdrucksformen prägt sich im Laufe des ganzen Schulunterrichts eine solche Fülle von französischen Ausdrucksformen dem Gedächtnisse ein, daß der

Schüler der obersten Stufe imstande sein wird, seine Gedanken in der französischen Sprache auszudrücken. Daß wir uns dabei immerhin auf ein ziemlich bescheidenes Maß zu beschränken haben werden, versteht sich; die Grenze liegt in der Menge des Sprachstoffes, der überhaupt während der Schulzeit zur Verarbeitung gelangen kann; diese hängt ab von der dem französischen Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit. Diese ist aber auch im günstigsten Falle bei weitem nicht so reichlich, daß die Schüler dahin gebracht werden könnten, ihr gesamtes Denken in national-französische Form zu kleiden. Das ist aber auch gar nicht nötig; es genügt, wenn erreicht wird, daß innerhalb des erworbenen Sprachstoffes eine hinlängliche Sicherheit im mündlichen Gebrauch der Sprache zur Verfügung steht. Das ist genügend, weil die Zwecke des praktischen Lebens nicht mehr erfordern; und sollten die Forderungen einmal weitergehen, so wird es zum leichten Zurechtfinden doch ausreichen. Ich habe oben für die Sprechübungen von der Verarbeitung des Sprachstoffes gesprochen. Dabei war in erster Linie das Lesebuch ins Auge gefaßt, weil ja die Übungen, die dem Sprechen zu gute kommen, vorzugsweise, zum teil ausschließlich an das Lesebuch sich anknüpfen. Nun ist aber klar, daß bis zu einem gewissen Grade auch die Schriftstellerlektüre zu diesen Übungen herangezogen werden darf und muß. Denn alles, was zum Verständnis des Textes nach Form und Inhalt vorgenommen wird, kann in französischer Sprache geschehen, deren Gebrauch da, wo die Schriftstellerlektüre beginnt, schon eine Art von Gewöhnung geworden ist. Eine über dies Bedürfnis hinausgehende Verarbeitung im Interesse des Sprechens ist aber bei der Schriftstellerlektüre nicht vorzunehmen, weil sich das nicht mit der anderweitigen, wichtigeren Aufgabe dieser Lektüre verträgt.

Außer dem Lesestoff giebt es nun aber noch andere Quellen für die Sprechübungen. Zunächst ist darauf hinzuweisen, daß der ganze Verkehr des Lehrers mit den Schülern während der französischen Stunden durchaus in der fremden Sprache zu gestalten ist, was sich schon auf der untersten Stufe in gar nicht langer Zeit durchsetzen läßt. Es handelt sich da ja meistens um häufig oder gar regelmäßig wiederkehrende Ausdrücke und Wendungen, die zu merken dem Schüler bei dem lebhaften Interesse für das gänzlich Neue (und doch zum Teil im analytischen Französisch schon Vorhandene) durchaus nicht schwer fällt. Eine weitere Quelle für die mündlichen Übungen ist dann die Anschauung; und zwar sowohl die nähere und fernere Umgebung der Schüler als auch Anschauungsbilder. Diese Stoffe eignen sich ganz besonders, um Ausdrücke und Wendungen des täglichen Lebens zu gewinnen und anwenden zu lernen und damit den Gesamtkreis des erworbenen Sprachstoffs zu erweitern und die Ausdrucksfähigkeit für die eigene Gedankenwelt nicht unwesentlich zu erhöhen. Gerade bei den Anschauungsbildern ist es dem Schüler möglich, nach Aneignung des sprachlichen Materials, seiner Phantasie freieren Lauf zu lassen, Eigenes aus den Darstellungen zu ersinnen, sie nach eigener Auffassung zu deuten und dieser Auffassung den sprachlichen Ausdruck zu verleihen. Ich habe davon sehr hübsche und beweisende Beispiele an der Neuen Realschule zu Cassel gesehen.

5. Übungen im schriftlichen Gebrauch des Französischen. In ganz anderem Maße, wie die mündlichen Übungen sind seit langem die schriftlichen betrieben worden; freilich fast ausschließlich nach einer Richtung. Bis zum Beginn der Oberstufe wurden auf realistischen Anstalten nur Übersetzungen in die französische Sprache als schriftliche Arbeit angefertigt; an anderen Anstalten kam man überhaupt über diese Art kaum hinaus. Auch war die Absicht dabei nicht sowohl darauf gerichtet, zu lernen, französisch zu schreiben, als die Grammatik zu befestigen. Ich habe oben an anderer Stelle nachzuweisen versucht, daß Übersetzungen nur in geringem Grade geeignet seien, diese Aufgabe zu lösen, daß sie überdies mit der geringeren Bedeutung, die der Grammatik noch zugestanden werden könne, und bei der ganz anderen Methode, durch die sie erworben werden soll, gänzlich überflüssig geworden sind. Ich habe schon in dem Programm des Realgymnasiums zu Eisenach im Jahre 1890 in dem Aufsatz über schriftliche Arbeiten im neusprachlichen Unterricht die Thatsache erwähnt, daß erst etwa seit Beginn unseres Jahrhunderts Übersetzungen in die fremden Sprachen Mode geworden sind; bis dahin kannte man fast ausschließlich freie, selbständige Arbeiten in der Fremdsprache. An der angeführten Stelle habe ich auch die Ursachen für diesen Umschwung aufzuweisen versucht, sowie den Widerspruch, der sich frühzeitig dagegen erhob. Des weiteren hob ich die Gründe hervor, die vom Standpunkt der Psychologie gegen das Übersetzen ins Französische sprechen, und habe, wie ich

glaube, den Nachweis geführt, daß es erstlich psychologisch betrachtet für Schüler auf der unteren und mittleren Stufe eine nicht zu lösende Aufgabe sei, da es ein Reflexionsvermögen voraussetze, das so früh bei Kindern umsonst erwartet würde. Damit sei aber unmittelbar ein arger Nachteil verbunden, nämlich der, daß das Übersetzen zum mechanischen Arbeiten methodisch an- und verleite und gedankenloses Arbeiten erzeuge. Hiermit ist aber die Fruchtlosigkeit der Unterrichtsarbeit gewährleistet, denn mit der Gedankenlosigkeit sind Ermüdung, Unlust und Widerwillen unmittelbar verknüpft. Aber sehen wir von diesen schweren psychologischen Bedenken einen Augenblick ab, so bleibt doch zu sagen, daß das Übersetzen in das Französische gar keinen Platz findet in dem ganzen Lehrbetriebe, wie ich ihn in den voranstehenden Blättern zu entwerfen versucht habe. Das, was durch diese Übung allenfalls gewonnen werden könnte, wäre eine ganz spezifische Fähigkeit, nämlich die, einen deutschen Text nicht etwa in nationales Französisch, sondern in einen Lehrbuchstil der Grammatik zu übersetzen. Ich fürchte wahrlich nicht, in den Verdacht eines Utilitariers zu kommen, wenn ich sage, daß eine solche Fähigkeit eine ganz und gar nutzlose Sache sei, die nicht wert ist, daß ihr auch nur eine Stunde geopfert werde. Auch bin ich fest überzeugt, daß, wer nach der neuen Methode sein Französisch gelernt hat, gegebenen Falls genügend gerüstet ist, um eine etwa von ihm verlangte Übersetzung in das Französische nicht nur grammatisch, sondern auch idiomatisch, in vollständig genügender Weise anzufertigen. Neben diesen mit Recht sog. gebundenen Übungen im Schreiben giebt es freie. Sie sind die älteren. Soweit wir historisch nachkommen können, sind sie betrieben worden. Solange man der Meinung war, daß eine Sprache lernen auch hieße, sie schreiben lernen, hat man sie angestellt. Erst unter der Herrschaft des Grammaticismus wurden sie zurückgedrängt, wesentlich beschränkt, zum Teil gänzlich unterdrückt. Es ist ein Hauptverdienst der Reformbestrebungen unserer Zeit, die freie schriftliche Handhabung des französischen Idioms wieder nachdrücklich gefordert und ihre Möglichkeit nachgewiesen zu haben. Denn das muß ganz besonders hervorgehoben werden, daß man allmählich vergessen hatte, daß in früheren Zeiten wirklich gelernt worden war, französisch zu schreiben, und daß man es für unmöglich hielt, weil allerdings unter der Herrschaft einer durch und durch verkehrten Methode angestellte Versuche gar kläglich mißglückt waren. Wie soll es denn jetzt werden, wenn überhaupt nur freie Arbeiten angefertigt werden sollen? Wann und in welcher Form treten sie auf, wie sind sie weiter zu entwickeln, um als letzte und reifste Frucht die eigene, selbständige Produktion, den Aufsatz, der jawohl doch die Krone der Arbeit sein soll, zu zeitigen?

Ebenso wie bei den mündlichen Übungen ist hier Grundbedingung engster Anschluß an die Lektüre; höchstens auf der Oberstufe kann hiervon abgewichen werden. Auch ist in erster Linie wieder der Sprachstoff des Lesebuchs, sowie das Anschauungsmaterial zu verwerten; erst später auch die Schriftstellerlektüre, die auf der Oberstufe vortrefflichen Stoff bietet. Als weiteren Grundsatz haben wir festzuhalten, daß sich das Schreiben an das Sprechen anlehnt, d. h. daß nur solches zu schreiben ist, was vorher richtig gesprochen und gelesen ist, so daß der Schüler wiederzugeben hat, was er in Anlehnung an idiomatisches Französisch gelernt hat. Natürlich wird das Maß der mündlichen Durcharbeitung nicht auf allen Stufen dieselbe zu sein brauchen. Auf der Unterstufe wird keinerlei schriftliche Übung — das Diktat etwa ausgenommen — angefertigt, die nicht vorher ebenso oder doch ganz ähnlich durchgearbeitet worden ist, auf der Mittelstufe darf allmählich eine etwas selbständigere Behandlung in einzelnen Übungen eintreten, die sich dann auf der Oberstufe von selbst erweitert, ohne daß aber auch hier die mündliche Vorarbeit aufhören darf. Denn, was auf neusprachlichem bezw. auf französischem Unterrichtsgebiet verlangt wird, ist nichts anderes als was auch im Unterricht in der Muttersprache — Gott sei es gedankt! — immer allgemeiner gethan und geübt wird. Die Kenntnis der Muttersprache wird doch im Grunde fast nur durch Nachahmung gewonnen, sie ist die Hauptquelle des Lebens und Könnens; zum Teil sogar der unbewußten Nachahmung. Durch Wiedergabe und Umbildung des Gehörten, sowie Inhaltsangabe des Gelesenen erst mündlich — gerade in dieser Beziehung hat der Unterricht im Deutschen in den letzten Jahren ganz wesentlich gewonnen und sich der Forderung unserer Zeit, die das freie Wort in der Öffentlichkeit so gebieterisch verlangt, angepaßt — und im Anschluß hieran dann schriftlich, suchen wir die Schüler nach und nach dahin zu bringen, daß

sie bis zu einem gewissen Grade Herren ihrer Muttersprache werden und im stande sind, ihre Gedanken in freier Rede schriftlich auszudrücken. Es giebt für die fremden Sprachen, also auch für das Französische keinen anderen Weg, dieses Ziel zu erreichen. Ähnlich wie bei mündlichen Übungen ist die Art und Zahl der schriftlichen eine sehr beträchtliche; ob alle möglichen auch wirklich alle ausgeführt werden sollen, hängt von mancherlei Umständen ab, vor allem von den vorangegangenen mündlichen Übungen. Einige Arbeiten, die mir besonders wirkungsvoll und deshalb besonders unentbehrlich erschienen, will ich im folgenden etwas näher berühren. Ich fange mit dem Diktat an. Es hat seinen Platz auf allen Stufen des Unterrichts. Schon zur Einübung und Befestigung der Rechtschreibung ist es von einem Wert, den keine theoretische Belehrung erreicht. Aber es hat noch eine weit tiefere Bedeutung durch die reiche Gestaltung, deren es fähig ist. In ihm treten Hören und Verstehen in die innigste Wechselbeziehung, unterstützen und treiben einander beständig und zwingen zu einer regen Geistesarbeit, die in hervorragender Weise die Reflexion weckt und stärkt. Die Schwierigkeit des Diktats ist verschieden groß, je nachdem der Stoff mehr oder weniger oder auch gar nicht durchgearbeitet und bekannt ist. Anzufangen ist mit Stoffen, die der Schüler beherrscht bis zum Auswendigwissen: auch hierbei bleibt dem Anfänger — ich setze voraus, daß vor Ablauf der propädeutischen Übungszeit überhaupt keine schriftlichen Arbeiten gemacht werden — noch reichlich eigene Arbeit, da er das ihm lautlich Bekannte in die Schriftzeichen umzusetzen hat. Durch das Auswendigwissen wird der Erfolg wesentlich gesichert und die Freude an dem gewährleisteten Gelingen wird für den Schüler ein mächtiger Sporn, der am meisten zu schwierigeren Arbeiten antreibt und befähigt, so daß auf der Oberstufe unbekannte Stoffe nach dem Gehör niedergeschrieben werden können. Auf diese Weise wird auf allen Stufen eine ähnliche Denkarbeit verlangt und geleistet, und das Interesse für diese schriftliche Übung wird durch Wechsel und Neuheit wachgehalten. Die Mannigfaltigkeit und Schwierigkeit läßt sich leicht größer gestalten durch Abänderungen und Umformungen der im übrigen bekannten Texte, sowie durch die verschiedene Art des Diktierens. Es kann z. B. geschehen durch Zerlegung des Satzes in seine Teile und Diktieren jedes einzelnen Teils, es kann auch der Satz ganz in seinem Zusammenhange zur Niederschrift gegeben werden.

Ich habe, wie schon erwähnt, das Diktat vorangesetzt wegen seiner Bedeutung auf allen Unterrichtsstufen. Der zeitlichen Reihenfolge nach zuerst auftreten muß das sog. Kopfschreiben, d. h. das gedächtnismäßige Niederschreiben eines auswendig gelernten Stückes. Hauptzweck dieser Übung ist, den Nachweis zu führen, daß das mündlich verarbeitete Stück wirklich soweit Eigentum des Schülers geworden ist, daß er es einschließlich der Interpunktion, auf die von Anfang an Rücksicht zu nehmen ist, zu Papier bringen kann.

Als zweite Übung schließt sich die schriftliche Beantwortung von Fragen nach Inhalt und Form an; desgleichen eigene Fragen der Schüler. Beide Arten erheischen eine wesentlich größere Denkarbeit als das Kopfschreiben. Denn wenn auch der Stoff vollständig bekannt und verarbeitet sein soll, so bleibt dem Schüler doch nach Verständnis der Frage das Besinnen auf die Antwort und deren Form. Er muß also schon einzelne Teile aus dem Ganzen herausheben und zu einem neuen Ganzen formulieren. Das tritt in höherem Maße hervor in den von den Schülern — natürlich nach Gesichtspunkten, die der Lehrer angiebt — gestellten Fragen. Diese Übungen, die ja auch mündlich vorgenommen sind, dienen besonders dazu, den Wortschatz zu befestigen und leicht in die Feder zu bringen und eine gewisse Stilgewandtheit im Keime anzulegen.

Als dritte Art schriftlicher Übungen nenne ich zwei, die in einem Punkte sich eng berühren, nämlich darin, daß sie ganz besonders der Festigung der Grammatik zu dienen vermögen. Ausdrücklich in ihrem Dienste steht das Satzkonjugieren, auf das ich bei den mündlichen Übungen schon zu sprechen kam. Ihr Wert besteht hauptsächlich darin, daß neben dem Verbum auch die übrigen Satzteile, dann aber mannigfache syntaktische Regeln sich hier verarbeiten lassen. Dadurch wird auch diese Übung eine so mannigfache, daß ihre Quelle unversiegbar ist und dadurch die jugendlichen Geister beständig frisch erhält und gerade in grammatischer Beziehung eines Erfolges sicher ist, den sich das Übersetzen aus dem Deutschen in das Französische nimmer träumen lassen kann. Die andere Übung, die eben der grammatischen Sicherheit so sehr zu gute kommt, war die Umformung der Lesestücke. Die reiche

Abwechselung, die in der Übung liegt, habe ich bei den mündlichen Übungen der Hauptsache nach erwähnt; sie ist fast unbegrenzt. Für die Entwickelung des Sprachgefühls und der Sprachrichtigkeit (auch im grammatischen Sinne) ist diese Übung hervorragend wichtig. Auch das Interesse der Schüler ist stets lebendig, denn die Anforderungen solcher Übung liegen vollständig im Umfange ihres Könnens und nichts macht ihnen mehr Freude als dieselbe Sache von verschiedenen Seiten zu betrachten und zu verarbeiten.

Diese Übungen lassen sich alle schon auf der Unterstufe anstellen, behalten aber, besonders die zuletzt genannten, ihren vollen Wert noch auf der Mittelstufe. Neu hinzu käme dann hier das Nacherzählen eines durchgearbeiteten Stückes. Manche Schulmänner z. B. Walter, dem ich sonst in den meisten Punkten beistimme, wollen diese Übungen schon auf der Unterstufe auftreten lassen. Das halte ich für zu früh. In einzelnen Ausnahmefällen mag es ja möglich sein, daß die Schüler schon so weit sind, eine solche Aufgabe zu lösen. Für gewöhnlich wird erst auf der Mittelstufe die nötige Kraft dazu vorhanden sein. Denn die Sache ist durchaus nicht so einfach, wie wohl geglaubt wird. Man sehe nur, wie schwer es unsern Schülern selbst noch in Quarta wird ein deutsches Stück nachzuerzählen; wie viel mehr in der französischen Sprache. Es wird gewöhnlich darauf hinauslaufen, daß der Schüler die Wendungen und Sätze spricht, die das Gedächtnis gerade hergiebt und würde dann nicht mehr sein, als das Kopfschreiben. Das soll es aber doch, es muß eine höhere geistige Kraftanstrengung sein. Inhaltsangaben sind ja leichter, vorausgesetzt, daß der Lehrer die nötigen Hilfen und Angaben macht, wonach der Schüler sich richtet. Aber auch diese Übung ist auf der Unterstufe zu schwer. Denn mit einzelnen, aus der Erzählung entnommenen Brocken ist es ja nicht gethan; es muß neben dem Thatsächlichen der Erzählung der Gedankengang in gewisser selbständiger Form erfaßt und zum Ausdruck gebracht werden. Daher soll diese Übung erst auf der mittleren Stufe beginnen, um dann allerdings auf der Oberstufe im ganzen Umfang zur Geltung zu gelangen. Ist nun bei diesen beiden Übungen schon zu erwarten, daß die Schüler zur Darstellung des gegebenen Stoffes sich nicht auf den Wortschatz der gerade vorliegenden Erzählung beschränken, sondern hinübergreifen in den Vorrat des anderweit erworbenen Sprachstoffs und diesen in neuer Umgebung verwerten, nach anderen Richtungen in Bewegung setzen und so nach und nach zur Einsicht gelangen, daß das an einer Stelle gesammelte Gut sich auch an anderen nutzbar erweist, so wird die nun folgende Übung geradezu nötigen, den ganzen Wissensstoff auf die Verwendbarkeit für diese zu prüfen und Geeignetes zu verwenden. Diese Übung besteht darin, daß eine inhaltlich leichte, und dem Wortschatze nach nicht gar zu unbekannte Geschichte vorgelesen, durch einige Fragen und Antworten zum Verständnis gebracht und dann vom Schüler schriftlich wiedergegeben wird. Zu Anfang muß die mündliche Verarbeitung etwas eingehender sein, vielleicht durch eine mündliche Nacherzählung unterstützt und durch eine nochmalige Vorlesung gesichert werden. Nach und nach sind diese Stützen zu entfernen; auf der Oberstufe muß einmaliges Vorlesen, sowie wenige inhaltliche Fragen genügen, so daß der Stoff vollständig gegeben erscheint, die Form von den Schülern zu finden ist. Es ist ihnen damit Gelegenheit geboten, da doch Form und Ausdrücke bei dem Vorlesen nicht haften können, die bisher erworbene Kenntnis der französischen Sprache nachzuweisen, indem sie einerseits die Satzkonstruktionen frei gestalten, andererseits die durch die Vorlesung in ihnen erweckten Vorstellungen durch passende, in mancherlei Arbeiten vertraut gewordenen Ausdrücke wiedergeben lernen.

Wie man sieht, sind fast alle hier angeführten schriftlichen Übungen nicht eben andere als wie sie auch mündlich verlangt wurden, und man könnte billig fragen, wozu denn dieselben Übungen in zwiefacher Form? Die Antwort ergiebt sich aus Punkt 4 der Zielforderungen. Danach wird erstrebt, daß die Schüler innerhalb bescheidener Grenzen das Französische schriftlich beherrschen, d. h. ihre Gedanken auch schriftlich auf französisch ausdrücken. Das setzt zweierlei voraus, 1. daß französisch gedacht wird; 2. daß der Sprachstoff und dessen Form beherrscht wird. Der ganze Unterrichtsgang, wie er in den vorstehenden Seiten geschildert wurde, ist darauf angelegt in beiden Beziehungen zum Ziele zu gelangen. Die Beherrschung der Form soll vor allem durch die schriftlichen Übungen erreicht werden; nur in diesen ist der Schüler genötigt, über die Form im einzelnen Rede und Antwort zu stehen, sein grammatisches Wissen, seine ortho-

graphische Sicherheit sowie genaue Zeichensetzung zu bekunden und über etwaige Lücken und Schwächen in diesen Dingen klar zu werden. Es besteht also ein großer Unterschied zwischen der mündlichen und schriftlichen Bearbeitung derselben Aufgabe. Dort ist Mund und Ohr thätig, es handelt sich vorzugsweise um lautlich richtige Hervorbringung; hier arbeiten Hand und Auge, es handelt sich um die Hervorbringung der in der Schrift fixierten Sprache. Daher ist es keineswegs überflüssig oder gar nutzlos, die gleichen oder doch ähnliche Übungen an demselben Sprachstoff anzustellen, da mit beiden verschiedene Zwecke verfolgt werden, während sie sich zu gleicher Zeit ergänzen und bedingen. Erst so ist die letzte und höchste Stufe der schriftlichen Arbeiten zu erreichen, nämlich der französische Aufsatz d. h. diejenige Produktion, bei welcher der Schüler Inhalt und Form zu liefern hat. Ich muß hierbei wieder warnen, zu viel zu erwarten und zu verlangen. Zunächst wird man diese Art Arbeiten kaum vor der Prima ansetzen, in Oberrealschulen vielleicht in Obersekunda; in Schulen mit sechsjährigem Kursus nur in der letzten Klasse und in bescheidensten Grenzen. Ferner vergegenwärtige man sich doch ganz genau, was im deutschen Aufsatz auch auf der Oberstufe durchschnittlich geleistet wird. Man darf sagen, daß die meisten Aufsätze nichts als Reproduktionen dessen sind, was die Schüler im Unterricht aufgenommen haben, eigene Geistesarbeit gehört zu den Seltenheiten. Und das ist natürlich; der Gesichtskreis der Schüler ist noch nach allen Seiten hin beschränkt; sie sind noch gar nicht selbständig hinausgekommen in die Welt, die den Menschen erst zu eigenem Denken und Handeln bringt. Wenn also schon beim deutschen Aufsatz wesentlich die formale Seite zur Beurteilung gelangt, die materiale nur insoweit als der Aufsatz den Nachweis liefern soll, daß das Stoffliche des Unterrichts so aufgenommen worden und Eigentum des Schülers ist, daß dieser frei darüber verfügt, sich in angemessener Form darüber aussprechen kann — wie viel mehr müssen wir da beim französischen Aufsatz unsere Ansprüche hinsichtlich des Inhalts als selbständige Gedankenarbeit einschränken und in erster Linie die sprachliche Form ins Auge fassen. Wirklich eigene Gedanken, wenn solche vorhanden wären, würden dem Ausdruck durch die fremde Sprache Schwierigkeiten ernster Art bereiten, weil es an der nötigen Vorübung, sowie an dem erwünschten Wortschatz fehlen muß. Es müßte ein Grad der freien Beherrschung der fremden Sprache vorausgesetzt werden, der im Schulunterricht unerreichbar ist. Man braucht hier nun auch nicht zu ängstlich zu denken und zu eng zu spannen, als ob jede freie Regung des Schülers unterdrückt werden sollte, als ob er eine Maschine nur des Wiederkäuens wäre. Es kommt nur darauf an zu vermeiden, dem Schüler Themata zur Bearbeitung zu geben, bei denen er sozusagen alles aus eigener Reflexion schöpfen soll, also besonders ausgeschlossen erscheinen selbständige Ausführungen aller Art, die ja bekanntlich schon im Deutschen höchst bedenklich sein können. So wird sich daher empfehlen, die französischen Aufsätze eng anzuschließen an die Lektüre (im ganzen Umfange). Leichte Beschreibungen und Schilderungen, die sich an konkrete Dinge des umgebenden Lebens oder an Bildertafeln anschließen oder auch eigene Erlebnisse, Unternehmungen, Bethätigungen der Schüler zum Gegenstand haben, eignen sich zu freien Ausarbeitungen. Endlich dürften auch Gegenstände aus anderen Unterrichtsfächern zu schriftlichen Verarbeitungen herangezogen werden, zumal solche, die in näherer Beziehung zur französischen Lektüre stehen. Sorgfältige mündliche Vorbereitung, im Anfange selbst bis in Einzelheiten hinein, sind unerläßlich. Sie allein gewährleisten sicheren Erfolg und diejenige gewohnheitsmäßige Übung, welche den Schüler befähigen, schließlich nach dem Verlassen der Schule auch ohne fremde Führung in klarer, einfacher Weise seine Gedanken französisch zu Papier zu bringen und wenigstens eine kurze historische Darstellung, Beschreibungen und Briefe zu verfassen.

Ich nenne zum Schluß eine Reihe von Schriften, deren Studium allen denjenigen dringend zu empfehlen ist, die sich tiefer mit der einen oder anderen im vorstehenden Aufsatze berührten Seite befassen wollen.

Litteratur: E. Ackermann, Die formale Bildung. Eine psychologische Studie. — A. Darmsteter, La vie des mots étudiés dans leurs significations. Paris. Delagrave 1886. — Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. — Herbart; alle einschlägigen Schriften; besonders empfehlenswert: Herbart, Pädagogische Schriften, Ausg. v. O. Willmann u. Ausg. v. Bartholomäi-Sallwürk. — O. Jäger, Die humanistischen Gymnasien und die Petition um durchgreifende Schulreform. Wiesbaden 1889. — Franz Kern, Die deutsche Satzlehre. Eine Untersuchung ihrer Grundlagen. — K. Lange, Über Apperzeption. — M. Lazarus, Das Leben der Seele in Monographieen über s. Erscheinungen und Gesetze. — Max Müller, Das Denken im Lichte der Sprache. Deutsch von E. Schneider. —

A. Ohlert, Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts in kritischer Begründung. — Derselbe, Die deutsche Schule und das klassische Altertum. -- Derselbe, Die Behandlung der Verbalflexion im französischen Unterricht. — H. Paul, Prinzipien der Sprachgeschichte. — F. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. — W. Rein, Einige Betrachtungen über die Notwendigkeit und Möglichkeit einer objektiv giltigen Unterrichtsmethode in: Lehrproben und Lehrg. von Frick und Meier. Heft 22. — H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik. — H. Spencer, Education. Übersetzt von Fr. Schultze. — H. Steinthal, Grammatik, Logik und Psychologie. — Derselbe, Charakteristik der hauptsächlichsten Typen des Sprachbaues. — Strümpell, Psychologische Pädagogik. — Vietor, Elemente der Phonetik und Orthoëpie. — St. Waetzoldt, Die Aufgabe des neusprachlichen Unterrichts und die Vorbildung der Lehrer. — Wundt, Logik. — Weitere Litteratur findet sich in der Allgemeinen Methodik des Sprachunterrichts von Ohlert. Die Zahl der Schriften, die sich auf die Reform des Sprachunterrichts beziehen, ist so groß, daß ich sie unmöglich alle aufführen kann. Ein ziemlich genaues, bis 1890 reichendes Verzeichnis giebt E. Stiehler, Zur Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Marburg bei Elwert 1892. In den drei Jahren, die zwischen Abfassung und Druck dieser Arbeit liegen, haben sich meine im Vorstehenden vorgetragenen Meinungen und Anschauungen in irgendwie wesentlichen Punkten nicht geändert. Es scheinen mir die zu sein, die bei den Reformbestrebungen in immer weiteren Kreisen Annahme und Verbreitung gefunden haben, wie zahlreiche, inzwischen erschienene Schriften darthun. Die letzteren hier nachzutragen, darf ich mir versagen. Ich verweise übrigens auf die 1894 veröffentlichte treffliche Zusammenstellung von Herm. Breymann, Die neusprachliche Reform-Litteratur von 1876—93 und auf Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre f. höh. Schulen. 3. Bd., 2. Abt. München 1895.

Eisenach. Baetgen.

Französischer Unterricht, geschichtlicher Abriß

1. Erlernung des Französischen vornehmlich durch die höheren Stände in früherer Zeit. 2. Aufnahme dieses Faches in die Schulen. 3. Das Französische als obligatorischer Lehrgegenstand im 19. Jahrhundert. 4. Die Methodik bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. 5. Die Methode im 19. Jahrhundert.

1. Erlernung des Französischen vornehmlich durch die höheren Stände in früherer Zeit. Wenn wir von einzelnen Persönlichkeiten absehen, die infolge ihrer Abstammung, verwandtschaftlicher Beziehung oder Berührung irgend einer Art französisch zu reden verstanden, so können wir das Sprechen in Deutschland vom 12. Jahrhundert an datieren. Die Kreuzzüge hatten den Adel deutscher Nation mit demjenigen Frankreichs zusammengeführt und ihn neben dem feinen Benehmen auch die französische Sprache schätzen gelehrt. Was man auf dem Marsche und im Zelte liebgewonnen, hielt auch das Interesse nach der Rückkehr an den heimischen Herd wach, und es wurde jetzt mehrfach Brauch, die Sprache des „höveschen“ Nachbarvolks zu erlernen. Junge Adlige wurden mitunter „durch fremede språche in fremediu lant gesandt“ (Trist. ed. R. Bechstein 2061), oder es wurden auch von manchen Familien Hofmeister angenommen, die im Französischen unterrichteten. Indessen war es doch nur eine verschwindende Minderheit, die dieses Idiom kannte, und wir dürfen keinen Nachdruck legen auf das Wörtchen tout in der öfter citierten Stelle des Romanes von Berte aus grans piés par Adenés li Rois ed. Scheler, Brüssel 1874, S. 6, 147 ff.:

Tout droit à celui tans que je ci vous devis,
avoit une coustume ens el tiois pays,
que tout li grant seignor, li conte et li marchis
avoient entour aus gent françoise tousdis
pour aprendre françois lor filles et lor fis.

Was nun die Beherrschung der Sprache anbelangt, so wird nur von denen, die sich im Lande länger aufgehalten hatten, Giltigkeit haben, was wir bei Adenés weiter lesen (S. 6, 152 ff.):

Li rois et la roïne et Berte o le cler vis
sorent près d'aussi bien le françois de Paris
com se il fussent né au bourc à Saint Denis;
car li rois de Hongrie fu en France norris;
de son pays i fu menez moult très petis.

Bei den anderen wird es mit dem geläufigen Sprechen sehr gehapert haben, und es wird ihnen wohl nicht viel besser gegangen sein als Wolfram von Eschenbach, der gesprochene Rede verstand, auch einzelne französische Redensarten zur Anwendung brachte (z. B. Parz. 76,11; 351,7 f.), im übrigen aber selbst Willeh. 237,3 ff. gutmütig von seinem Wissen sagt:

Herbergen ist loschiern genant.
sô vil hân ich der språche erkant.
ein ungefüeger Tschampâneys
kunde vil baz franzeys
dann ich, swiech franzoys spreche.

Noch mancher unserer mhd. Dichter konnte mehr oder weniger Französisch. Ich erinnere an Eilhard von Oberge, den gelârten schuolaere Herbort, Meister Otte, Hartmann von Aue, Gottfried von Straßburg, Fleck, Konrad von Würzburg, und wie sie alle heißen, die nach französischen Vorlagen dichteten.

Daneben gab es schon damals Leute, die infolge geschäftlicher Verbindungen nach Frankreich kamen und seine Sprache redeten. Ich finde dafür einen Beleg in: Der gute Gerhard von

Rudolf von Ems ed. M. Haupt, Leipzig 1840. 1351 ff.:

> Dô sprach der fürste kurteis
> »sagent an, verstât ir franzeis?«
> »jâ, herre, mir ist wol erkant
> beidiu sprâche und ouch daz lant.«
> »sô sînt gesalûieret mir.«
> ich sprach »gramarzî, beâ sir«
> von herzen vroeliche.
> dô sprach der fürste rîche
> »lieber her gast, nû saget,
> waz hât iuch in ditz lant verjaget?
> sînt ir ein Franzoys oder wer?
> von welhem lande koment ir her?«
> dô seite ich im ze maere
> daz ich ein koufman waere
> von tiutschen landen verre.

Ebenso ließen in der Folgezeit — und zwar je häufiger, je mehr neben den körperlichen Fertigkeiten die geistige Ausbildung betont wurde — manche Fürsten und hohe Adlige ihren Söhnen in den neueren Sprachen Unterricht erteilen, dem auch die Renaissance kaum Abbruch that. So wissen wir, daß der Kurfürst von Brandenburg, Johann der Große, dem Historiker Johann Cario auftrug, seinen Sohn Joachim moderne Sprachen zu lehren, so daß dieser später Gesandten ohne Dolmetscher antworten konnte.*) Albrecht, zweiter Sohn des Herzogs Wilhelm von Bayern, lernte von seinem 10. Jahre Französisch.**) Pilotus, der zuerst eine französische Grammatik für Deutsche schrieb (1550), unterrichtete Johann Georg, den Vetter des bayerischen Herzogs Wolfgang. Von Joannes Garnerius haben wir (1558) eine institutio gallicae linguae in usum inventutis germanicae, ad illustrissimos iuniores Principes Landtgravios Hessiae conscripta, deren Lehrer er war.***) Von seinen Dialogen sagt de la Faye (Anfang des 17. Jahrh.): composez pour l'usage des Princes et Ducs de Saxe, Juliers, Cleve et des Monts. Vergl. außerdem F. Schmidt in Kehrbachs Mitteilungen I, 17 ff. und Mon. Germ. Pädag. XIV.

Ferner dienten Reisen und der Aufenthalt an fremden Höfen der gesamten Ausbildung, insbesondere der sprachlichen. Graf Ludwig von Löwenstein, der von 1574—1611 regierte, ging auf deutsche und holländische Universitäten und handhabte Lateinisch, Griechisch, Französisch und Italienisch mit erstaunlicher Fertigkeit.*) Fürst Ludwig zu Anhalt-Cöthen (geb. 1579) hatte 6 Jahre Deutschland, Holland, England, Frankreich, Italien ꝛc. bereist. Der Insterburger Rektor Seeger begleitete Ahasverus v. Lehndorff und Georg Friedrich Freiherr zu Eulenburg 9 Jahre auf Reisen durch die europäischen Länder,**) der Begründer der Erlanger Fürstenakademie, der Baron Christian Adam Groß von Trockau, beherrschte durch seinen Aufenthalt in der Fremde Französisch, Italienisch und Spanisch. Auch die große württembergische Kirchenordnung vom 15. Mai 1559 bestimmt, daß eine Anzahl geschickter junger Leute nach Vollendung ihrer Studien mit Unterstützung ins Ausland geschickt werden sollen, „die Sprachen zulernen, auch weitters was zusehen und zuerfaren, wie dann Adels personen gebürt und wol ansteet.“***) Aus ihnen sollten später die Räte und Oberamtleute des Königs ernannt werden. Gern suchte man den französischen Hof auf; denn wie früher so glaubte man auch im 15. und 16. Jahrhundert:

> que tousjours a esté
> France la flours et la purté
> d'armes, d'ounour, de gentillece,
> de courtoisie et de largece;
> ce est la touche et l'examplaire
> de ce c'on doit laissier et faire.

(Adenés li Rois, Li Roumans de Cléomadès ed. van Hasselt, 1865, Bd. I. S. 9, 245 ff.)

So befand sich im 16. Jahrhundert daselbst Prinz Ludwig, der Sohn des Kurfürsten Philipp I. von der Pfalz, am Hofe Franz I. treffen wir Prinz Ernst von Braunschweig.†) Aber selbst in dieser Zeit war die Zahl derjenigen, die grade Frankreich besuchten, im Vergleich zu der Gesamtheit verhältnismäßig nicht groß, und die Kenntnis der französischen Sprache sogar bei Fürsten nicht durchgedrungen. Noch die sächsischen Prinzen des 16. und 17. Jahrhunderts, Christian II., Johann Georg I., II., III. u. s. w. wurden nur im Schreiben, Rechnen, Religion, Musik, Dialektik und Latein unterrichtet und mit den Hauptthatsachen der Geschichte

---

*) Joh. Voigt, Fürstenleben und Fürstensitte im 16. Jahrh. Raumers histor. Taschenbuch. 6. Jahrg. 1835. S. 213.

**) F. Schmidt, Mon. Germ. Pädag. XIV. S. 6.

***) sub fidelibus praeceptoribus, quibus et ipse nunc adnumeror.

---

*) F. Platz, Beiträge zur Geschichte des Wertheimer Gymnasiums. Gymn. Progr. 1876 S. 15 f.

**) K. Wiederhold, Geschichte der Lateinschule zu Insterburg. 3. Teil. Gymn. Progr. 1878. S. 6.

***) Reyscher, Sammlung der württemb. Gesetze XI,2. S. 125. Denselben Gedanken finden wir um die gleiche Zeit in Frankreich von M. de Montaigne und später von Locke in England ausgesprochen, die beide für junge Leute von Stand die Kenntnis der Nachbarsprachen forderten.

†) Voigt, S. 214.

und Geographie bekannt gemacht, während wir von Französisch nichts hören, und erst August der Starke zu seiner Ausbildung eine Reise durch Frankreich und Italien unternahm.†) Dazu kam, daß

manger hin ze Paris vert,
d' wenik lernet und vil verzert.

(Renner des Hugo von Trimberg, Bamberg 1833. 13390 f.),

oder wie Pilotus sagt:

Qui huc cum grandiores sese conferunt, diu inter homines tanquam surdi et muti obambulant, priusquam possint cum ullo colloqui et post multum temporis, multumque laboris, sumptus autem non mediocres, ne quidem pronunciare recte discunt, maxima sua suorumque molestia et poenitudine. (Epist. ded. pag. 5.)

So entschloß man sich, auch um womöglich allen zu gute kommen zu lassen, was seither nur einzelne genossen hatten, eigene Schulen für den Adel zu errichten; denn die bestehenden, deren Gelehrsamkeit man als „eine den Adel beschmitzende Pedanterey“ ansah, konnten ohne moderne Sprachen die Bedürfnisse dieser Klasse für den Hof- und Staatsdienst nicht befriedigen. Es entstanden jetzt und in der Folge in Deutschland die Ritterakademieen, die zwar als solche keine lange Dauer hatten, aber als Gymnasien, Kadettenschulen oder Polytechnikum zum Teil heute noch existieren.

An sämtlichen waren ein oder mehrere professores linguarum, die das Französische lehrten, wozu an vielen das Italienische kam; seltener finden wir Spanisch und am seltensten Englisch. Die meiste Zeit wurde auf praktische Übungen in mündlicher und schriftlicher Konversation verwendet, ein geringerer Teil auf Grammatik. Man las in Hildburghausen z. B. den von Mad. Dacier übersetzten Terenz, in Erlangen das französische neue Testament, den Télémaque, die Lettres de Bussy Rabutin 2c. An manchen Orten kamen der Verkehr mit den eingewanderten französischen Kolonisten und der Besuch ihres Gottesdienstes dem, der ihn aufsuchte, zu gute. Zur weiteren Ausbildung gab es vielfach noch andere Veranstaltungen. So lesen wir bezüglich Erlangens in den Recreationes Academiae Grossianae: „Und damit ihr euch je länger je mehr in den occidentalischen Sprachen wegen der vielen schönen und sinnreichen Bücher perfectioniren möget, so wollen wir der in hiesiger Akademie in der größern Tafelstube, welche mit allerhand nützlichen Rissen und Kupferstichen bekleidet ist, Mittwochs und Sonnabends Nachmittag rühmlich angestellten Assemblée uns mitbedienen .... Nächst dem wollen wir fleißig Achtung geben auf das, was bei der Akademietafel vorgehet, allwo mehrenteils entweder lateinische, französische oder italienische Discourse geführt werden.“ *)

2. Aufnahme dieses Faches in die Schulen. Schon früh und nicht erst seit dem 30-jährigen Krieg strebte der gebildete Bürgerstand darnach, die Kenntnis einer modernen Sprache, vorzüglich der französischen, sich zu verschaffen. Der reiche Patrizierssohn wollte das nicht missen, was bei dem jungen Adligen als zur vollkommenen Bildung gehörig gefordert wurde, und der Kaufmann wußte nicht minder auf seinen Reisen und im Verkehr mit den vertriebenen Reformierten den Wert dieses neuen Bildungsmittels zu schätzen. Was die Schulen nicht gaben, mußte der Privatunterricht gewähren, der sich ungesucht von seiten jener Unglücklichen darbot, die um ihres Glaubens willen den heimatlichen Boden meiden mußten. Bereits 1554 finden wir in Frankfurt a. M. einen französischen Schulmeister zunächst für die Kinder reformierter Niederländer, die erst nach England geflüchtet waren, bei der Thronbesteigung Maria der Katholischen aber nach Frankfurt sich gewandt hatten.**) Ungefähr 30 Jahre später treffen wir auch hier Schulmeister der meist französisch sprechenden Lutheraner aus Antwerpen (Antorff), die infolge der Bedrückung Albas hierher gekommen waren.

Wallonen saßen in dem benachbarten Offenbach, Hanau, sowie in Cassel. Von 1562 an stoßen wir auf Wallonen in der Pfalz, die außerdem von Flüchtlingen aus Frankreich bevölkert wurde. In Wesel gab es schon 1545 eine Wallonenkolonie. 1566 ließ zu Köln, wo ebenfalls Wallonen sich niedergelassen hatten, Du Vivier eine Grammaire Françoise erscheinen, auf deren Titelblatt er sich als Maistre d'escole françoise en ceste Ville de Coloigne charak-

†) C. Fietz, Prinzenunterricht im 16. und 17. Jahrhundert. Progr. des Neustädter Realgymn. zu Dresden 1887. S. 6.

*) Fr. W. Rücker, Geschichte des Gymnasiums zu Erlangen. Progr. der königl. Studienanstalt 1845 S. 10. Über die häusliche Erziehung des Adels im 18. Jahrh. vergl. G. Stephan, Die häusl. Erziehung in Deutschland. 1891. S. 111 ff.

**) F. Eiselen, Geschichte des deutschen Schulwesens in Frankfurt a. M. Festschrift 1880. S. 3 ff.

terisiert; in demselben Köln wurde 1588 die Grammatica gallica des P. A. Lummé, eines Maistre d'escole, gedruckt; und 1604 wurden hier Institutiones in linguam gallicam von Heinrich Doergang veröffentlicht, der apud Ubios Colon. Agrippin. Linguarum Gallicae, Italicae et Hispanicae Professor war. Außerdem ist uns durch das reformierte Kirchenbuch zu Elberfeld 1599 und 1601 ein M. Jacobus Amarix bezeugt, welcher „alhie die Kinder frantzosch lehret.“ 1636 heißt es in einer Eingabe: Weilen vor dreißig Jahren diß einem Schreibmeister, der doch dißer ort frembdt, auch annoch dem Fonten, der franzosch undt Teutsch lehret, gestattet worden, undt noch gestattet wirdt, . . .*) Für Essen erinnere ich an den französischen Schul-, Schreib- und Rechenmeister Potier d'Estain (1603). Aus dem Jahre 1610 hören wir, daß Bürgermeister und Richtleute dem Alexander du Pré bewilligen, zu Soest eine Schule zu errichten; „wer solche Sprache zu lernen gesinnt sei, solle sich bei ihm einfinden.“ **) Eine Niederlassung können wir aus den vielen französischen Namen (Chevalier, ein Schulvikar heißt Gouverneur, ein Schulgehilfe Broix u. s. w.) ebenso für Neuß erschließen. Eine Ansiedlung französisch redender Wallonen gab es in Worms, Heidelberg u. s. w. Auch in norddeutschen Städten wie Stade, Altona hatten Wallonen schon 1588 festen Fuß gefaßt.

Selbstverständlich war der französische Privatunterricht nicht nur auf diejenigen Orte beschränkt, wo die Flüchtlinge in größerer Zahl sich niedergelassen hatten, sondern die Maîtres suchten auch andere Städte auf, in denen sie für ihre Kunst Jünger zu finden hoffen durften. So sehen wir z. B. Philippe Garnier, den Verfasser der Praecepta gallici sermonis, im Anfang des 17. Jahrhunderts in Gießen und später in Leipzig als Sprachmeister thätig, und 1621 veröffentlichte J. A. v. Sumaran, „der löblichen Landtschafft und fürstl. Hauptstatt München in Bayrn bestelter Sprachmeister“, einen gründlichen Wegweiser.

Daß manche Schulmänner schon damals die Bedeutung des Französischen für die Jugend erkannten, zeigen uns die „Bedenckens wie zu Dillenburg eine ansehnliche gute Schule zu bestellen“ vom 3. Juli 1581. Hierin schreibt der Geistliche Eoban Noviomagus, der am

*) W. Crecelius, Die Anfänge des Schulwesens in Elberfeld. Gymn.-Progr. 1880 S. 6.

**) Ed. Vogeler, Geschichte des Soester Archigymnasiums II. Teil. Progr. 1885 S. 18.

2. Mai mit dem Rat O. v. Grünradt eine Visitation vorgenommen hatte, „es wäre auch nicht ohnratsam die französische Sprache in dieser Schule zu lehren: dabei man sonderlich der Jugend das neue Testament und die Psalmengesänge vorlegen könnte.“ *)

Doch dauerte es noch lange, bis die französische Sprache als Unterrichtsgegenstand Eingang fand. Aus der Zeit vor dem großen Krieg habe ich bis jetzt nur wenige Belege gefunden. Bei Festsetzung des Schulgeldes für die deutschen Schulen zu Frankfurt a. M. im Jahre 1591 heißt es, daß für diejenigen, welche „französisch oder zierlich schreiben oder auch rechnen lernen“, der Satz der Übereinkunft überlassen werden sollte, und bei einer neueren Feststellung am 9. Dezember 1623 wird bestimmt, daß bei französischer Sprache Vergleich vorbehalten bleibe.**) Etwas früher hören wir von Cöthen, daß ein Mitarbeiter des Ratichius, Jean le Clercq, der auch die Ausarbeitung einer Grammatik und eines Wörterbuchs nach den Grundsätzen des pädagogischen Reformators in Angriff genommen hatte, französischen Unterricht am Lehrerseminar gab, und im Organisationsplan des öffentlichen Cöthenschen Schulwesens vom 18. Juni 1619 war für Liebhaber dieser Sprache ein Privatunterricht angeordnet, in welchem von dem genannten Franzosen Lesen und Grammatik gelehrt werden sollten.***)

Es ist klar, daß wir von einem allgemeinen Fortschritt des Unterrichtswesens nichts hören können aus einer Periode, da Deutschland unter den Leiden eines 30jährigen Krieges seufzte, und vielfach auch aus den ersten Jahrzehnten nach dem Greuel der Verwüstung: denn die Aufgabe, vielleicht eine neue Existenz zu gründen, auf Erwerb bedacht zu sein, um die Not, die auf der Gesamtheit und dem einzelnen lastete, zu lindern, mußte die geistigen Interessen in den Hintergrund treten lassen. Wohl mögen einzelne Teile Deutschlands, die mit den Trup-

*) C. Fischer, Zur Geschichte der Anstalt. Gymn.-Progr. Dillenburg 1887. S. 6.

**) Eiselen S. 17.

***) G. Vogt, Das Leben und die pädagogischen Bestrebungen des Wolfg. Ratichius. Gymn.-Progr. Cassel 1877. S. 27. — Comenius erwähne ich nicht, da an den Stellen, wo er von den modernen Nachbarsprachen redet, er nur das Ungarische, Wallachische und Türkische im Auge hat; damit soll nicht behauptet werden, daß er für gewisse Gebiete das Bedürfnis des Französischen resp. Englischen verkannt hätte, aber gesprochen ist von diesen beiden nirgends.

pen des Nachbarvolks in Berührung kamen, vor allem die Rheinlande, die Kenntnis der französischen Sprache als ein Bedürfnis empfunden haben, worauf uns das häufigere Auftreten von französischen Sprachmeistern während jener Zeit in diesen Gegenden hinweist,*) wohl mag auch die Zahl der französisch Redenden sich hier gemehrt haben, was wir daraus schließen können, daß 1636 in Köln eine französische Predigt erwähnt wird, die von den Jesuiten zu den bisherigen deutschen und lateinischen übernommen wurde,**) aber sonst hören wir von 1620 bis c. 1680 nichts von einer Entwickelung, wie wir sie ohne das Eintreten der großen politischen Ereignisse hätten erwarten dürfen. Dies änderte sich von dem letzten Viertel des 17. Jahrhunderts ab. Die tonangebende Stellung Frankreichs in staatlicher, litterarischer und gesellschaftlicher Beziehung, die gewaltigen Fortschritte auf wissenschaftlichem und industriellem Gebiete riefen in immer größeren Kreisen das Bewußtsein wach, daß die Gelehrtenschule dem Zeitbedürfnis nicht mehr entspreche, und nötigten selbst einzelnen Schulmännern das Bekenntnis ab: non omnem sapientiam apud veteres reconditam esse, sed etiam inter hodiernos inveniri qui sensibus et ratione polleant (Christian Weise, Rektor des Gymnasiums zu Zittau in der 2. Hälfte des 17. Jahrh.).

Scharf können wir den Umschwung in der Prinzenerziehung derjenigen Länder beobachten, die mit der Wandlung nicht bereits früher begonnen hatten. Während die Arbeitsbücher der sächsischen Prinzen im 16. und 17. Jahrhundert keine modern-sprachlichen Übungen aufweisen, finden wir am Anfang des 18. Jahrhunderts in ihnen das Französische vertreten. Lehrreich ist für uns das, was wir hinsichtlich der Behandlung erfahren. Redensarten werden gesammelt und aus ihnen dann ein Brief hergestellt; doch soll darin die verbessernde Hand des Lehrers stark bemerkbar sein. Auch Dictées mit Quartanerfehlern sind noch vorhanden. Auf die Sucht der Zeit, in die Konversation fremdsprachliche Ausdrücke einzumischen, um damit zu prahlen, wurde, wie uns Zusammenstellungen zeigen, Rücksicht genommen.***)

Wer weiß, daß vielleicht auf keinem Gebiet mehr als auf dem der Schule das Wort gilt: beati possidentes, wird ermessen, welche Kämpfe es gekostet haben muß, bis die französische Sprache, zunächst als fakultatives Unterrichtsfach, ihren Einzug in die höheren Lehranstalten halten konnte. Charakteristisch für die ablehnende Haltung, die mitunter trotz offenkundigen Bedürfnisses die Vertreter der alten Richtung dem Eindringling gegenüber einnahmen, ist die Schulordnung von Frankfurt a. M. (1765). In § 24 (2. Abt.) lesen wir: Obwohlen in verschiedenen Gymnasiis die französische Sprache ebenfalls gelehret wird, und diese heut zu Tage sehr nöthig ist, so will doch die Einrichtung des hiesigen Gymnasii, selbige darauf zu lehren, nicht gestatten; dahero sich auch die Praeceptores damit nicht abgeben, sondern denen vorgeschriebenen Lectionibus abwarten, und das Französische andern, sich dahier in ziemlicher Anzahl befindenden Lehr- und Sprachmeistern überlassen sollen.*)

Aber dennoch konnten die Schulen diesem Gegenstand auf die Dauer die Pforte nicht verschließen. Ich gebe im folgenden eine Übersicht dieser Anstalten, soweit sie mir bis jetzt bekannt geworden sind. Wenn ich dieselben dabei nicht nach Ländern resp. Provinzen vorführe, sondern nach dem Jahre, in dem sie französische Stunden einrichteten, so geschieht dies deswegen, weil bei dem lückenhaften Material im ersten Fall die Anschaulichkeit nicht gewonnen hätte; zudem konnte eine Anstalt diesen Unterricht haben, während auf einer benachbarten wir ihn erst viel später antreffen, sei es, daß keine Lehrkraft vorhanden war, sei es, daß ein anderer Grund vorlag. Bei der Einführung dieses Faches können wir im Anfang fast durchgängig die Beobachtung machen, daß Schulen solcher Orte das Französische pflegten, an denen die Bedürfnisse des Adels es erheischten, soweit derselbe nicht die Ritterakademieen besuchte oder eine Privaterziehung genoß. Sie wurden dann wieder für andere Anstalten Veranlassung, sich nicht abschließend zu verhalten. Die akademischen Gymnasien (gymnasia illustria), die zum Teil bald nach dem Krieg entstanden wie Hamm 1657, Baireuth 1664 u. s. w. und neben einem Fecht- und Tanzlehrer auch einen Sprachmeister zu bekommen suchten, lasse ich außer Betracht.

*) K. Tücking, Geschichte des Gymnasiums zu Neuß. Progr. 1888. S. 73.

**) H. Milz, Geschichte der Anstalt. Progr. des kath. Gymn. an Marzellen zu Köln. 2. Teil. 1888. S. 7.

***) Fietz a. a. O. S. 16 f.

*) R. Vormbaum, evang. Schulordnungen III. S. 562.

Nicht unerwähnt darf ich lassen, daß an manchen Anstalten der Unterricht nach einiger Zeit wieder einging. Für einige besitzen wir direkte Zeugnisse (z. B. Oels, Augsburg, Gotha), für eine Anzahl anderer müssen wir diese Möglichkeit annehmen, da wir über den Fortgang keine Kunde erhalten. Das Bedürfnis dieses Lehrgegenstandes war wohl anerkannt, aber man konnte ihm eben nur so lange Genüge leisten, als man Kräfte hatte.

1686 Stuttgart.
1690 Gera.
1696 Erlangen (Gymnasium 1743).
1698 Halle (1721 *).
um 1700 Oels.
1703 Darmstadt (1713?).
1705 Angerburg (?), Hersfeld.
zwischen 1708/26 Berlin, graues Kloster.
" 1708/33 Guben.
1709 Zittau.
1715 Aschersleben (1771 *).
1718 Augsburg, Meißen.
1719 Gotha.
1722 Bautzen.
zwischen 1722/30 Berlin, Joachimsthal.
1730 Königsberg (1779?), Göttingen (1754?).
1731 Worms.
1733 Weimar.
zwischen 1733/42 Torgau.
1735 Greiz (1785 *).
vor 1737 Braunschweig-Lüneburg.
1739 Eisenberg.
1742 Altenburg.
vor 1743 Plauen.
1743 Halberstadt.
1744 Frankenhausen.
von 1747 an: Realschulen.
1748 Ilfeld, Karlsruhe.
1750 Wertheim.
nach 1750 Cüstrin.
1751 Wismar.
1752 Osnabrück.
1755 Oldenburg.
1758 Salzwedel.
1761 Bützow, von 1766—1798 die übrigen Schulen Mecklenburgs.
zwischen 1761/76 Weilburg.
1762 Gumbinnen.
1765 Heilbronn (etwas später Ravensburg?), Quedlinburg.
1766 Rastenburg, Stade.
vor 1770 Ansbach.
1770 Karlsschule * (Württemberg), Stargard.
1773 Altona (wahrscheinlich schon früher), Fulda, Worms * (Kurfürstl. Gymn.), empfohlen in der sächsischen Schulordnung.
1774 Düsseldorf (Jesuiten-Gymn.), Heiligenstadt, Lüneburg, Otterndorf.
1775 Clausthal, Paderborn.
1776 Dessau * (Basedow), Neustettin.
vor 1777 Grünstadt i. Pf.
1777 Neu-Ruppin.
1779 Berlin * (Gedike), Cassel, Kloster Berge *, Wesel.
1783 Meurs.
1784 Baden (Stadt).
1785 Dessau *.
1787 Bernburg.
1789 Blankenburg.
1790 Braunschweig (Stadt) *, Neuß.
1791 Offenbach, Tilsit.
1792 Brieg, Hadamar.
1793 Dillenburg.
1795 Plauen.
1801 Elberfeld *.
1803 Hamburg *.
1804 Bayern *, Glückstadt *.
1806 ff. Baden *. Um dieselbe Zeit Württemberg *.
1817 Weimar *.
1826/28 Braunschweig *, um dieselbe Zeit Hessen *.
1831 Preußen *.
1832 Sachsen-Altenburg *.
1838 Oldenburg *.
1846 Sachsen *. (In Meißen schon 1812 obligatorisch.)

Auch da, wo die Schule im vorigen Jahrhundert keinen fakultativen Unterricht bot, haben viele auf privatem Weg, wie wir nachweisen können, sich die Kenntnis des Idioms unseres Nachbarvolkes erworben.

3. Das Französische als obligatorischer Lehrgegenstand im neunzehnten Jahrh. Preußen. Daß in Preußen an der Mehrzahl der Gymnasien zu Anfang dieses Jahrhunderts französischer Unterricht erteilt wurde, ersehen wir daraus, daß durch die Instruktion vom 25. Juni 1812 in der schriftlichen Maturitätsprüfung ein französischer Aufsatz vorgeschrieben war; doch konnte nach derselben Instruktion die Prüfung im Französischen unterbleiben, eine Bestimmung, die sich nur mit Rücksicht auf die

* bedeutet obligatorisch.

Anstalten erklärt, die eine Lehrkraft noch nicht gewonnen hatten. Als man das schwere Joch des Korsen abgeworfen hatte, brachte es ein hochgehender Patriotismus*) dahin, daß von 1816 an auf den meisten preußischen Gymnasien Französisch aus dem öffentlichen Unterricht ausschlossen wurde; jedoch bestand die Privatunterweisung weiter. Von der Mitte der zwanziger Jahre wurde es wieder auf den Stundenplan einer Anzahl von Gymnasien gesetzt, so daß z. B. das Provinzialschulkollegium von Königsberg durch Verfügung vom 18. Mai 1829 es ins Belieben der Abiturienten stellen konnte, ob sie in diesem Fach geprüft sein wollten. Durch Ministerialverfügung vom 24. Oktober 1831 wurde es von neuem obligatorisch und in Tertia begonnen, da nach dem Cirkular-Reskript vom 24. Oktober 1837 „der untergeordnete Zweck des französischen Sprachunterrichts während des 6jährigen Kursus in den drei oberen Klassen durch zwei wöchentliche Lehrstunden ganz füglich zu erreichen ist". Immerhin kamen aber Abweichungen vom Normallehrplan vor, indem entweder in einzelnen Klassen die Stundenzahl verstärkt oder mit der Einführung früher, sogar in VI, begonnen wurde (vgl. Merleker, Z. f. d. G. 1849, Dir.-Konf. W. 1851). Infolge des Cirkular-Reskriptes vom 7. Januar 1856 fing der Unterricht in V mit drei wöchentlichen Stunden an und wurde in den übrigen Klassen mit zwei Stunden weitergeführt. Fehlte es an einem geeigneten Lehrer der Naturwissenschaften, so sollte von den für dieses Fach in Tertia angesetzten zwei Stunden die eine auf Französisch verwendet werden. Nach der Verordnung vom 12. Januar desselben Jahres fiel die mündliche Maturitätsprüfung im Französischen weg, und nur die schriftliche (Exercitium) blieb bestehen. Der Lehrplan für die Gymnasien vom 31. März 1882 gab dem Französischen, dessen Wichtigkeit für unser nationales Leben immer mehr zu Tage trat, in V vier, in IV fünf, in allen anderen Klassen zwei Stunden (21). Hinsichtlich der Maturitätsprüfung trat wiederum eine Änderung ein. Durch den Cirkular-Erlaß vom 27. Mai 1882 wurde Französisch nur mündlich geprüft, aber als Versetzungsarbeit beim Übergang von O II nach U I eine Übersetzung ins Französische geliefert. Die Stundenzahl 21 wurde um zwei herabgemindert durch den von Ostern 1892 an giltigen Lehrplan, der den Beginn dieses Unterrichts mit vier Stunden nach IV verlegt und dieses Fach dann drei Jahre mit je drei und in O II—O I mit je zwei Stunden zu betreiben vorschreibt. Die mündliche Reifeprüfung erstreckt sich jetzt wie in den Jahren 1856 bis 1882 nicht auf das Französische, sondern dieses Fach gehört ebenfalls wie damals nur zur schriftlichen Prüfung; jedoch wird zum Unterschied eine Übersetzung aus dem Französischen gefordert.

Die Hebung des Gewerbes im Bunde mit anderen Faktoren förderte in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts das Aufblühen der Realschulen. Ein Ziel wurde ihnen gesteckt durch die vorläufige Instruktion für die an höheren Bürger- und Realschulen anzuordnenden Entlassungsprüfungen vom 8. März 1832. Nichtsdestoweniger zeigten die Lehrpläne unter einander erhebliche Abweichungen, die fast alle durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. Oktober 1859 beseitigt wurden. Darnach wurden für V und IV je fünf, für die übrigen Klassen je vier Stunden Französisch festgesetzt. Der Lehrplan der Realschulen galt auch mutatis mutandis für die Realschulen 2. Ordnung und für die zu Entlassungsprüfungen berechtigten höheren Bürgerschulen. Nach dem Lehrplan vom 31. März 1882 blieb für die Realgymnasien dieselbe Stundenzahl (34) mit der gleichen Verteilung. In den Oberrealschulen wurden in VI—IV je acht, in den beiden Tertien je sechs, sonst je fünf Stunden Französisch gegeben (56). Die höheren Bürgerschulen zeigten in ihren sechs Klassen nachstehenden Stundensatz: 8, 8, 8, 6, 5, 5. Seit Ostern 1892 haben die Realgymnasien in IV—O III je fünf, von da ab je vier Stunden Französisch (31); die Oberrealschulen von VI—OIII je sechs, in UII fünf und in den drei oberen Klassen je vier Stunden. Die Realschulen schließen sich entweder dem Lehrplan der Oberrealschulen bis U II an, oder sie haben in den drei unteren Klassen je sechs, dann fünf und zweimal vier französische Stunden.

Bayern. In dem Fraunberg-Wismayerschen Schulplan vom 27. August und 5. September 1804 war Französisch in den mittleren Triennialkursus aufgenommen worden, soweit es nicht schon eingedrungen war, da in dem Braunschen Schulplan bereits die Anstellung eines Lehrers der französischen Sprache für

*) Sauermann, Soll der deutsche Jüngling Französisch lernen? Brieg 1815.

jedes Gymnasium vorgesehen war (vergl. den kurfürstlichen Erlaß vom 1. Septbr. 1777). Durch das allgemeine Normativ der Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten im Königreich Bayern vom 3. November 1808 wurden in der oberen Primärschule drei Stunden Französisch erteilt, in den beiden Progymnasialklassen je zwei und in den vier Gymnasialklassen je drei. Die Verordnung vom 21. Februar 1810 beseitigte dieses Fach in der Primärschule und im Progymnasium. Die Verfügungen vom 28. September 1816 und 10. Oktober 1824 ließen ihm seinen obligatorischen Charakter, der ihm jedoch genommen wurde durch den Thierschschen Lehrplan vom 8. Februar 1829 und seine Revision vom 13. März 1830. „Der französische Unterricht soll denjenigen, die ihn begehren, von besonderen, dazu gegen Honorar angenommenen Privatlehrern gegeben werden; jedoch so, daß der als notwendig vorgeschriebene Unterricht dadurch nicht gestört und beeinträchtigt werde." Bis zur revidierten Ordnung der lateinischen Schulen und Gymnasien vom 24. Februar 1854 blieb Französisch fakultativ, von da ab war es wieder Pflichtfach in der ersten bis vierten Gymnasialklasse mit je zwei Stunden wöchentlich; ausnahmsweise konnte an Lateinschulen ein freiwilliger Unterricht gegeben werden. Auf Grund derselben Ordnung wurde in der mündlichen Reifeprüfung die Übersetzung einiger Stellen aus dem Französischen ins Deutsche verlangt, wozu die Abänderungen der revidierten Ordnung vom 29. April 1861 auch eine schriftliche Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische fügten. Die Schulordnung für Studienanstalten vom 20. August 1874 behielt die frühere Stundenzahl (8) bei, unterschied sich aber von der von 1854 dadurch, daß der ausnahmsweise mit Genehmigung des Ministeriums in der 3. oder 5. Klasse der Lateinschule eingeführte französische Unterricht in diesem Fall für sämtliche Schüler obligatorisch wurde. Nach der Schulordnung für humanistische Gymnasien vom 23. Juli 1891 beginnt der Unterricht in der französischen Sprache in der 6. Klasse mit drei Stunden und wird in der 7. mit drei, in der 8. und 9. mit je zwei fortgesetzt.

Realistische Anstalten mit Französisch gab es in Bayern schon im letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts. Durch die Organisation von 1808 erhielten die Realschulen, die sich an die Primärschulen anschlossen, in ihren beiden Klassen je vier Stunden Französisch, das die Realinstitute, deren es nur zwei gab, (Augsburg, Nürnberg), in ihren vier Klassen weiterführten. Letztere gingen 1816 ein, und die Realschulen wurden in demselben Jahr in höhere Bürgerschulen umgewandelt, an deren Stelle 1833 technische Lehranstalten geschaffen wurden. In den sechziger Jahren wurden wieder Realgymnasien gegründet, die nach den organischen Bestimmungen vom 27. September 1872 aus vier Kursen bestanden, welche die Kenntnisse sämtlicher Lehrgegenstände einer vollständigen Lateinschule voraussetzten. In den beiden unteren Klassen hatten sie je vier, in den beiden folgenden je drei Stunden Französisch. Durch die Schulordnung für Realgymnasien vom 20. August 1874 wurden sechs Jahreskurse eingeführt, und es entfielen auf die beiden unteren je vier, auf alle folgenden je drei Stunden Französisch. Diese Verteilung ist auch in der Schulordnung vom 3. September 1891 beibehalten. Bemerkenswert ist, daß beim Absolutorium des Realgymnasiums kein Aufsatz, sondern eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische verlangt wird, wofür drei Stunden gewährt werden.

Die Schulordnung für die Realschulen vom 29. April 1877 bestimmte für die beiden unteren Klassen je 6 Stunden, für die dritte und vierte je 5 und für die fünfte und sechste je 3 Stunden Französisch. Der neue Lehrplan vom 12. Septbr. 1894 weicht in der Verteilung nur insofern ab, als die vierte Klasse bloß 4 Stunden hat.

Sachsen. Pflichtfach wurde Französisch zuerst in den Fürstenschulen. So wissen wir, daß die Afraner der drei oberen Klassen — und dies gilt auch von den anderen Fürstenschulen — nach dem Lehrplan von 1812 Französisch lernen mußten, und daß die Quartaner, die schon Kenntnisse in dieser Sprache besaßen, in eine der drei Fachabteilungen aufgenommen wurden; obligatorisch für alle Schüler der letzteren Klasse wurde es erst durch die Verordnung vom 3. März 1828. Daß nicht alle Anstalten hiermit gleichen Schritt gehalten hatten, zeigt uns die Maturitätsprüfungsordnung vom 17. Dezember 1830, die eine mündliche Prüfung im Französischen für diejenigen Anstalten vorschrieb, an denen dieselbe gelehrt wurde. Allgemein verbindliches Fach wurde es erst durch das Regulativ vom 27. Dezember 1846, nach dem Unterricht im Französischen von IV, spätestens von III an und zwar in

je zwei Stunden zu erteilen war. Im Anschluß hieran wurde durch Verfügung vom 17. Dezember 1850 ein französischer freier Aufsatz nach einem dazu gestellten Thema von den Abiturienten verlangt. Das Regulativ von 1846 nebst der Verordnung vom 1. Juni 1870 wurden aufgehoben durch die Lehr- und Prüfungsordnung für Gymnasien vom 29. Januar 1877 (Gesetz vom 22. August 1876). Darnach begann der Unterricht in der französischen Sprache in V mit zwei bis drei Stunden und war in zwei Stunden durch alle Klassen beizubehalten (16—17). Die Prüfungsordnung vom 8. Juli 1882 wies eine Vermehrung der Stundenzahl auf, indem für V drei und für IV fünf Stunden vorgeschrieben waren (20). Durch die Generalverordnung vom 6. Dezember 1891 wird der Anfang des Unterrichts mit fünf Stunden nach Quarta verlegt und in UIII drei, sonst zwei Stunden auf ihn verwandt (18). Beim Abgang zur Universität wird Französisch mündlich und schriftlich geprüft, und zwar ist seit 1892 an Stelle des freien Aufsatzes ein Skriptum getreten, wobei das Wörterbuch benutzt werden darf. Änderungen an dieser Vorschrift sowie an der Stundenzahl sind durch die Prüfungsordnung vom 28. Januar 1893 nicht herbeigeführt worden.

Das erste Regulativ für die Realschulen im Königreich Sachsen vom 2. Juli 1860, das indessen strenge Einheitlichkeit nicht im Gefolge hatte, bestimmte, daß die französische Sprache in der V. Klasse mit wöchentlich sechs Stunden eintreten und in der IV. Klasse mit sieben, in allen höheren mit vier Stunden fortgesetzt werden sollte. Diese Bestimmungen nebst den Nachträgen vom 2. Dezember 1870 und 15. Mai 1873 wurden durch die Verordnung vom 29. Januar 1877 aufgehoben. Den Realschulen 1. Ordnung wurde hierdurch von Klasse V an folgender Stundensatz zugewiesen: 6, 7, 4, 4, 3, 3, 4, während die Realschulen von Klasse V an 7, 6, 5, 5, 4 Stunden hatten. Nach der Lehr- und Prüfungsordnung für die Realgymnasien vom 15. Februar 1884 fielen auf V vier Stunden Französisch, das in IV sechs, in den anderen Klassen je vier Stunden erhielt, während in den Realschulen 2. Ordnung nach der Ministerialverordnung vom 20. März 1884 Klasse V mit sechs Stunden begann, die für IV und III beibehalten wurden, in II und I auf fünf herabgesetzt wurden. Eine Änderung bietet die Lehr- und Prüfungsverordnung vom 13. Novbr. 1893 nicht.

Württemberg. Zu § 9 der Vorschriften für die neue Einrichtung des Seminars zu Maulbronn vom 11. Februar 1807 und in den fast gleichlautenden für Schönthal vom 21. Oktober 1810 heißt es: Die französische Sprache, welche immer unentbehrlicher wird, ist beständig zu lernen. In der Normalverordnung für das Stuttgarter Gymnasium vom 2. November 1818 wurden für Va und b sowie VIa und b je zwei Stunden festgesetzt, jedoch waren Dispensationen zulässig, und es wurde sogar vorgeschrieben, das Französische den Theologen im mittleren Gymnasium freizulassen. Diejenigen Schüler, welche es hier noch nicht gelernt hatten, hatten wöchentlich einen zweistündigen Elementarunterricht im oberen Gymnasium, wo an dem Unterricht in Stuttgart und den anderen humanistischen Anstalten sämtliche Schüler teilnahmen. Durch Erlaß des königlichen Studienrats vom 30. Dezember 1822 und 10. März 1823 sollten in den Lateinschulen Theologen, wenn ihre Lernbegierde größer sei als das Maß ihrer Fähigkeiten, gegen ihren Willen vom Französischen abgehalten werden. Daß an den meisten kein Französisch gegeben wurde, ersehen wir aus dem Erlaß vom 29. April 1841, wo es heißt, daß die Unterrichtsfächer sich „hin und wieder“ durch Einführung der französischen Sprache vermehrt hätten. Da durch diese Verordnung die Prüfung im Hebräischen beim Landexamen aufgehoben war, lag eigentlich kein Grund mehr für Dispensationen der Theologen vor, jedoch erhielten sich dieselben in den kleinen ein- und zweiklassigen Lateinschulen, wenn auch nicht offiziell, vereinzelt bis heute, sodaß nach der Aufnahme ins Seminar mit einem Teil der Zöglinge wenigstens von vorn begonnen werden mußte. Die Kommission von 1847 bejahte in ihrem Entwurf einer neuen Schulordnung die allgemeine Verbindlichkeit des Griechischen und Französischen, fügte jedoch die Beschränkung hinzu, daß es dem Vorstand der Schule zustehen solle, von der einen oder anderen Sprache zu dispensieren. Der Unterricht sollte mit dem oberen Praezeptoratskurs (12. Lebensjahr) in durchschnittlich vier wöchentlichen Stunden begonnen und in der höheren Gelehrtenschule mit zwei bis drei Stunden weitergeführt werden. Diese Schulordnung wurde jedoch nicht als Gesetz publiziert, sodaß es einheitliche Bestimmungen nicht gab. 1854—55 erhielten am Stuttgarter

Gymnasium bei der Trennung von Griechen- und Nichtgriechenklassen erstere 16 Stunden Französisch, und zwar entfielen auf die V.—VIII. Klasse je drei, auf die IX. und X. je zwei Stunden. Bis 1891 schwankte an den einzelnen Gymnasien die Stundenzahl; die Seminare hatten immer nur zwei Wochenstunden in jedem der vier Jahreskurse. Durch den für alle Gymnasien verbindlichen Plan vom 16. Februar 1891 trat, verglichen mit den seitherigen Stuttgarter Festsetzungen, insofern eine Änderung ein, als das Französische mit vier Stunden nach der IV. Klasse vorgeschoben, in der V. und VI. dagegen auf zwei herabgesetzt wurde (18).

Abgesehen von einzelnen Versuchen entstanden Realschulen erst häufiger seit den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts, da das Reskript vom 2. April 1793 ohne Einfluß geblieben war. Dieselben waren bis in die neuere Zeit nicht einheitlich organisiert. Heute hat das Französische an den zehnklassigen Realanstalten folgenden Stundensatz: 8, 8, 9, 7, 6, 6, 5, 5, 4, 4; in der obersten Klasse hatte es ursprünglich nach dem Normalplan von 1876 nur drei Stunden.

Baden. Zu Anfang dieses Jahrhunderts hatte das Französisch sich auch in Baden seinen Platz erobert; 1806 finden wir es auf dem Karlsruher Stundenplan, 1808 in Heidelberg in der aus dem reformierten und katholischen Gymnasium vereinigten Anstalt, 1809 an dem Pädagogium zu Baden und um dieselbe Zeit in Wertheim. Allgemein giltige Angaben über die Stundenzahl lassen sich nicht machen, da die Anstalten untereinander, ja die einzelnen selbst zu verschiedenen Zeiten Differenzen hinsichtlich des Stundensatzes und des Beginnes (Sekunda oder Tertia nach alter Zählung) aufweisen. In dem ersten Normalplan für die Gelehrtenschulen vom 18. Februar 1837 wurde der Beginn des französischen Unterrichts in die 3. unterste Klasse verlegt und letzterer drei Jahre lang vierstündig, die beiden folgenden dreistündig und in den zwei letzten Jahrgängen zweistündig erteilt (22). In der Organisation der Gelehrtenschulen vom 2. Oktober 1869 wurde UIII und OIII je eine Stunde genommen, und diese Stundenzahl (20) besteht bis heute. In der Maturitätsprüfung wird es wie früher mündlich und schriftlich geprüft.

Die Anfänge des Realschulwesens (höherer Bürgerschulen) fielen in Baden in dasselbe Jahr wie in Bayern (1774; Reskript vom 14. Februar 1775). Diese Schulen, die sich ursprünglich an Gymnasien anlehnten, indem die nicht zu den Studien Bestimmten von den andern getrennt wurden, oder aus Umwandlungen humanistischer Anstalten hervorgingen oder endlich neu errichtet wurden, nahmen auf lokale Bedürfnisse ausgiebig Rücksicht und wiesen trotz des Lehrplans für höhere Bürgerschulen vom 30. Mai 1834 eine mannigfaltige Gestaltung auf. Eine größere Uniformität wurde erreicht, als durch Ministerialverordnung vom 30. Juli 1868 für die Realgymnasien in V fünf Stunden, in IV—UII je vier Stunden und in OII und der einjährigen Prima je drei Stunden festgesetzt wurden (27); ebenso bestimmte man 1870 für sechsklassige Bürgerschulen je sieben Stunden Französisch für die beiden unteren Stufen, je sechs für die vier folgenden. Nach dem Lehrplan für die Realgymnasien vom 2. Juli 1887 beginnt das Französische in IV mit vier Stunden, die übrigen Klassen haben ebenfalls je vier Stunden mit Ausnahme der beiden Primen, wo je drei Stunden sind (26). Bereits durch Verfügung vom 9. Mai 1879 war die Ordnung der Realgymnasien für die mit ihrem Lehrplan ausgerüsteten höheren Bürgerschulen (Realprogymnasien) bindend erklärt worden. Die siebenklassigen lateinlosen Realschulen hatten seit dem 30. Juni 1885 in den fünf unteren Klassen je sechs, in den beiden oberen je fünf Stunden Französisch (40). Der Lehrplan der höheren Bürgerschulen, soweit nicht, wie erwähnt, der des Realgymnasiums maßgebend war, schloß sich dem der letzteren Schulgattung an. Nach dem durch seine methodischen Bemerkungen musterhaften Lehrplan für Oberrealschulen und Realschulen vom 8. April 1895 fallen dem Französischen in den vier unteren Klassen je sechs, in OIII und UII je fünf, in den drei übrigen Klassen je vier Stunden zu (= 46).

Hessen. An den größeren Gymnasien z. B. Mainz, Darmstadt, Gießen, wurde zu Anfang des Jahrhunderts schon französischer Unterricht erteilt, während an den kleineren Orten z. B. Büdingen 1823, in Bensheim außer den Versuchen im Jahr 1781 und 1826 im dritten Dezennium erst Gelegenheit zur Erlernung dieser Sprache gegeben wurde. Doch zählte Französisch zu den außerordentlichen Lektionen, von denen Dispensation ohne höhere Genehmigung möglich war. Die Anstalten untereinander zeigten beträchtliche Abweichungen, da, wie es in der Instruktion

für den Unterricht in dem Darmstädter Gymnasium von 1827 heißt, keine Bestimmungen im einzelnen erlassen wurden „über die Zahl der jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande zu widmenden Lehrstunden und deren Verteilung, weil man eine solche Leitung des Unterrichts voraussetzt, welche Einsicht und Thätigkeit genug bewährt, um jeder Zeit in zweckmäßigen Anordnungen jener Gegenstände die Bedürfnisse der Wissenschaften und des Unterrichts mit den durch Zeit, Ort und Personen bedingten Verhältnissen auszugleichen". Auch nach dem Studienplan für die Gymnasien (24. Februar 1834), der für die acht Klassen je drei Stunden Französisch in vier Abteilungen festsetzte, konnten außer den bereits vorgesehenen „noch weitere Modifikationen und Akkommodationen eintreten". So wurde am Gießener Gymnasium 1840 Französisch durch sechs Klassen gelehrt und zwar mit je drei Stunden in den beiden oberen, in den übrigen mit je zwei. 1841 war Französisch in der unteren Klasse geschwunden und hatte in den zwei oberen Klassen nur je zwei Stunden. In den fünfziger Jahren finden sich wieder andere Stundensätze. Gleiche Schwankungen habe ich an den übrigen Gymnasien auf Grund der Programme und Lehrpläne beobachtet. Eine Übereinstimmung wurde erst im Jahre 1873 infolge der Dresdener Konferenzen herbeigeführt. Nach dem Lehrplan für Gymnasien von 1877, von dem sich die revidierte Ausgabe von 1884 in Bezug auf das Französische nicht unterschied, begann dasselbe in IV mit fünf Stunden und wurde mit je zwei Stunden in den folgenden Klassen weitergeführt. Nach dem Lehrplan von 1893 haben sämtliche Klassen von UIII—OI eine dritte Stunde bekommen (23). Gegenstand der mündlichen und schriftlichen Maturitätsprüfung (Exercitium) ist das Französische seit der Verordnung vom 1. Oktober 1832.

Durch den Lehrplan von 1879 erhielten die seit ungefähr 60 Jahren gegründeten und bis dahin mannigfach gearteten Realschulen je sechs Stunden Französisch in VI und V, je fünf in IV und III und je vier in II und I. Diese Stundensätze bestehen heute noch. In den Realgymnasien wurde auf Grund des ersten Normallehrplans vom Dezember 1884 Französisch mit je vier Stunden durch acht Klassen gelehrt, von Ostern 1893 ab wird dasselbe erst in IV begonnen und bis zur OIII in je fünf Stunden unterrichtet, in den Sekunden und Primen in je vier (31).

4. Die Methodik bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts. Während es bei der Betrachtung eines Unterrichtsfaches heutzutage geboten ist, die Universitäten, die die Lehrer liefern, nicht unberücksichtigt zu lassen, können wir bis ins 19. Jahrhundert davon absehen, da früher noch keine „Neuphilologen" auf denselben gebildet wurden. Wohl gab es auf einzelnen Hochschulen Lehrstühle für Französisch — in Wittenberg schon 1572*) —, aber niemand machte dieses Studium zu seiner Lebensaufgabe in der Absicht, später als Lehrer zu wirken. Als solche traten meist Franzosen auf, die ihrem Vaterland den Rücken gekehrt hatten, anfangs oft aus Anhänglichkeit an den neuen Glauben, später auch aus irgend welchen anderen Gründen. Nun wäre ja der Umstand, daß Nationale den Unterricht erteilten, an und für sich kein Unglück gewesen, wenn dieselben für diesen Beruf die entsprechende Vorbildung besessen hätten. Aber leider ging mit ganz verschwindenden Ausnahmen dieselbe ihnen vollständig ab. Allerlei Volk und häufig nicht das beste drängte sich zu dem Lehrerberuf heran in der Hoffnung, so müheloser als auf andere Weise den Kampf ums Dasein zu bestehen. Schon Cachedenier (1600) klagt über die schlechten Lehrer, die das versprächen, was sie selbst nicht einmal könnten, die ihre Hörer nach monatelanger Marter kaum die Aussprache gelehrt hätten und sie dann mit einer Unmasse zweckloser Regeln überschütteten. Ein Anonymus (A. C. M. 1670) erzählt uns von den vielen Sprachmeistern „so den Nahmen ohne die that führen"; Meudier (1680) und M^me de la Roche (1708) glauben die Schuld der geringen Erfolge denjenigen beimessen zu müssen, „welche indem sie zu informiren sich unterstehen, nicht wissen, wie sie die Sache angreiffen sollen," und der Rektor Schatz (1724) schreibt in der Vorrede seines Frantzösischen Langius (§ 4): Dann wo irgend eine Profession und Metier zu erdencken ist, welche durch die Menge ungeschickter und unverständiger Zunfft-Verwandten verstümmelt ist, so ist es gewißlich die zahlreiche Zunfft derer Frantzösischen Sprach-Meister. Solche Beschwerden ließen sich das ganze 18. Jahrhundert hindurch vernehmen, und vielleicht hat sie einer auch noch im 19. gehört. Wenn diese Sprachmeister, die zum Teil abenteuerliche Schicksale

*) Vergl. E. Wahlund, La philologie française au temps jadis in Recueil de mém. phil. présenté à M. Gaston Paris, Stockholm 1889, bes. S. 144 ff.

gehabt hatten, auch nicht alle so schlimm waren, wie der am Lyceum zu B. bis 1841 unterrichtende J. B. der die Gewohnheit hatte, in gebrochenem Deutsch zu seinen Schülern zu sagen: „Wer nicht kann Französisch, den jag' ich fort," oder der den Ausfall der Lehrstunden, der gar keine Seltenheit gewesen sein soll, mit den Worten ankündigte: „Heute über 8 Tage werd' ich sein krank", so forderte doch die Mehrzahl die Lach- und Spottlust der mutwilligen Jugend heraus. Vergl. auch C. Langlois, ein Beitrag zur Aufklärung und Charakteristik des 18. Jahrhunderts. Utopien 5796.

Daß diese Leute, denen die wesentlichsten Erfordernisse für eine erfolgreiche pädagogische Thätigkeit abgingen, zur Unterrichtserteilung herangezogen wurden, wird uns durch den Mangel an einheimischen Kräften erklärt, die der Aufgabe gerecht werden konnten, die man dem Französischen stellte. Während in unseren Tagen demselben obliegt, einmal die Fähigkeit anzubahnen, seinen Gedanken in fremder Sprache Ausdruck zu verleihen, dann aber auch in die Geistesschätze des betreffenden Volkes einzuführen, um so an der intellektuellen und moralischen Bildung des Zöglings mitzuarbeiten, betonten unsere Altvordern diese erzieherische Bestimmung in weit geringerem Maß. Lange Zeit war Zweck und Ziel des Faches, wenn möglich Konversationsfertigkeit zu erreichen; aus praktischen Gründen hatte man es in die Schule eingeführt, und praktische Gesichtspunkte gaben in erster und letzter Linie den Ausschlag.

Für die Darstellung der Methode, die erst im 18. Jahrhundert wesentliche Verschiedenheiten aufweist, sind meine Hauptquellen Bernhard (1607), Duez (1639), Chif(f)let (1659), (A. C. M. 1670), Menudier (1680), Schatz (1724), Roux (1739*) und De La Veaux (1787). Sie war ungefähr folgende: Das Hauptaugenmerk richtete man zu allen Zeiten beim Beginn des Unterrichts auf eine korrekte, reine und fließende Aussprache. Am ausführlichsten geben uns hierüber Auskunft Chif(f)let, der Herausgeber des Schauplatzes einer vollständig und leicht begreiffenden Frantzösischen Sprachkunst A. C. M., der den ersteren vielfach benutzt hat, und Roux. Der Lehrer nahm mit dem Anfänger die Hauptregeln der Aussprache durch und machte sie ihm durch verschiedene Exempel deutlich und dadurch, daß er täglich ein paar Zeilen oder eine halbe Seite vorlas, diese wiederholen ließ und bei Begehung eines Fehlers auf die Aussprachereglen zurückgriff. Am nächsten Tag sollte das Durchgearbeitete, ehe man weiterschritt, noch einmal durch Repetition, die überhaupt warm empfohlen wurde, befestigt werden. Die Ausnahmen ließ man beiseite und sie den Schüler nur ex usu einprägen. Manche trieben diese Leseübungen vierzehn Tage oder noch länger und gingen dann zur Grammatik über; die Mehrzahl jedoch übte schon in der ersten Stunde Zeiten von avoir und bewältigte so neben dem Lesen in zwei oder drei Wochen die Hilfszeitwörter, die Konjugation, die Deklination und die gebräuchlichsten Pronomina, andere noch etwas mehr.*) Für die Erlernung der Verba wurde eingeschärft, den Schüler das Deutsche hinzufügen zu lassen, bis er genau verstehe, was er sage. Nachdem die Zeitwörter einzeln eingeprägt waren, empfahl schon Chif(f)let das mündliche und schriftliche Durchkonjugieren in ganzen Sätzen durch Verbindung mit Substantiva, Pronomina, Adjektiva, Konjunktionen u. s. w. (J'ai faim, tu as soif . . . J'avais envie de rire, tu avais besoin d'apprendre . . . J'ai un bon père, tu as un beau miroir . . . Je ne porterai pas mon livre etc.) Wie bei der Aussprache so handelte es sich auch bei der Durchnahme der Grammatik nur um das Allernotwendigste, damit der Anfänger den Mut nicht verlieren möchte aus Furcht, so vieles doch nicht behalten zu können.

Alsdann erfolgte meist der Übergang zur Lektüre. Joan. Garnerius schlug hierfür das neue Testament vor, Cachedenier Dialoge über Gegenstände des täglichen Lebens, Bernhard die Dialogi Ludovici Vivis oder les Comédies de l'Arivay; später begann man mit Télémaque oder noch mehr mit „Historigen". Hierbei wurde die betreffende Stelle solange vor- und nachgelesen, bis Geläufigkeit erreicht war; alsdann wurde sie ins Deutsche übertragen und ins Französische mündlich und schriftlich zurückübersetzt, um die Regeln und die Vokabeln in ihren Verbindungen fest und sicher einzuprägen und den Grund zur Orthographie zu legen. Nebenher lief die Ergänzung der Grammatik, die bereits in der älteren Zeit nicht selten unter Anlehnung an

*) In seinem kurzen Begriff der gründlichen Anweisung zur französischen Sprache giebt er in 24 Lektionen ein ausgeführtes Lehrverfahren.

*) Vergl. jedoch Worms und das Philanthropin.

das Lateinische behandelt wurde (vergl. Potier d'Estain und Joan. de la Vignette). Sie beschränkte sich auf die gebräuchlichsten unregelmäßigen Verba und die häufigsten Regeln der Syntax.*) Darüber gingen die wenigsten heraus, und es sprach Basedow nur das aus, was für das Französische vor ihm meist gäng und gäbe war, wenn er meinte, daß den Studierenden „einige" grammatikalische Übung nützlich sei.

Was die schriftlichen Arbeiten anlangt, so machte schon Bernhard auf den hohen Wert der Imitation für die Stilbildung aufmerksam, und ihren Nutzen priesen Menudier, Mr. La Roche, Roux und besonders Platz in „Sehr nützliche Übung der Frantzösischen Syntax", Nürnberg 1721. Mit ihnen wollte Bernhard aber erst nach Durcharbeitung der Syntax begonnen haben, während der Anonymus von 1670 bald nach Erlernung der Hauptzeitwörter dem Schüler etwas Deutsches täglich ins Französische zu übersetzen gab, Menudier mit der Version aus dem Deutschen ins Französische ebenso früh wie mit der umgekehrten anfing, und Roux schon in der 10. Lektion eine Komposition mit Beobachtung aller vorher besprochenen Regeln anfertigen ließ, während die Analyse und Explikation erst in der 16. Lektion auftraten.

Mittlerweile wurden für die einzelnen Stunden fleißig Wörter und Phrasen memoriert, wie dies notwendig ist, wenn ein fremdes Idiom als Umgangssprache angeeignet werden soll. Bereits der Grammatik des Serreius war ein lateinisch-französisch-deutscher Nomenclator angehängt, und in den meisten späteren Grammatiken fehlten die Vokabularien nicht, welche handelten von dem Menschen und dessen Gliedern, von der Religion und dem Gottesdienst, von der Welt und den Elementen, vom Haus und dessen Teilen, von der Kleidung u. s. w. Mitunter kamen noch lange Listen der gebräuchlichsten Adjektiva und Verba hinzu. An sie schlossen sich in den Grammatiken gewöhnlich Gespräche an, deren Thema z. B. war: der Besuch, das Ankleiden, der Edelmann und der Schneider, wie man nach Zeitungen fragt, die Rechnung mit dem Wirt. . . . Dieselben finden sich schon bei Serreius, Cachedenier, Doergang, Bernhard und haben sich in den Konversationsbüchern bis auf unsere Tage erhalten. Der Schüler mußte sich weiter Redensarten, wie man sie für das Leben brauchte (jemand höflich anzureden, Bezeugung von Freude, Mißfallen, Verwunderung, Ausdrücke der Bejahung u. a.), einprägen und last not least Gallicismen und Sprichwörter. Diesen letzteren legte man besondere Bedeutung bei, „weil sie nicht allein sehr wohl stehen, wann man dieselbe in einem schönen Gespräch fein artig ein zu mischen weiß (dann da stehen sie gleich wie köstliche demanten, rubinen oder perlen in gold künstlich eingefasset; ja wie die sternen bey hellem mondschein an dem schönen Firmament einverleibet) sondern daß sie auch der gedechtnuß trefflich behelfflich seind, vil schöne Wörter und manier zu reden, so in denselbigen begriffen, zu behalten."

Wenn man eine Zeitlang — nach Menudier und Des Pepliers 2—3 Monate — sich mit den leichteren Lesestoffen beschäftigt hatte, konnte man einen guten französischen Autor vornehmen, neben dessen Lektüre mit den erwähnten Memorierübungen fortgefahren wurde. Garnier empfahl hierfür auch wegen ihres sachlichen Wertes die historia Philippi Comminei, Doergang das Theatrum mundi cum discursu de excellentia hominis, Plutarch und andere; sehr reichlich war das Verzeichnis bei Bernhard, der neben der Bibel und den Schriftstellern des Altertums: Plutarch, Heliodor, Diodor und Cäsar viele neuere Prosaiker und Dichter vorschlug. Warum man diese Autoren las, zeigt uns eine Bemerkung Menudiers, die sich bei Des Pepliers wiederfindet. Dort wird unter anderen besonders auf die Lektüre des Terenz verwiesen, „weil der stylus darinn nicht allein rein und gut Frantzösisch ist, sondern sich auch unzehliche Redarten finden, die man alle Augenblick gebrauchen kan." Die Zahl der Bildungsstätten, die wünschten, daß durch die Lektüre „der Kunstsinn gebildet und über das Schöne praktisch philosophiert werde, sodaß dem Schulstudium mit den schönen Wissenschaften gleichsam die Krone aufgesetzt werde"*), war zu allen Zeiten recht gering. Auf die Zeitungen, die Francke als Unterrichtsstoff benutzte, wurde auch von Mr La Roche und Schatz hingewiesen, indessen traten jene später zurück. Außer der Erweiterung des Vokabelschatzes war man bei der Lektüre auf die Er-

*) Pilotus: Quoniam igitur haec syntaxis Gallica (die bei ihm 2 Seiten umfaßt) usu potius et exercitatione quam arte acquiritur... Chif(f)let: Il ne restera plus que de donner quelques regles generales de la Syntaxe.

*) Fürstbischöfliches Gymnasium zu Worms.

haltung des grammatischen Wissens bedacht. Zu diesem Zweck suchte man den Schüler daran zu gewöhnen, auf die vorkommenden Belege für die Regeln wohl zu achten, um so sich in immer höherem Maße in der Sprache zu vervollkommnen.

Mehr Zeit als alles dies erforderte jedoch nach Menudier die Verfertigung eines „saubern“ Briefes, die man sich deshalb auch schon früh im Unterricht angelegen sein ließ. Wie es der Nützlichkeitsstandpunkt mit sich brachte, wurde dieser Übung immer ein hohes Gewicht beigelegt, und neben den Gesprächen enthielten die Grammatiken umfangreiche Briefsammlungen, die für alle Lagen des Lebens Muster gaben. Meist unterließ man nicht, außerdem Anweisungen über Briefanfang und Schluß und die Titulaturen in denselben und bei den Aufschriften hinzuzufügen. Von manchen Grammatikern wurde auch noch auf französische Muster aufmerksam gemacht, die aber nach der Zeit verschieden sind. Während der Anonymus (1670) noch Voiture und Balzac nannte, schrieb Menudier zehn Jahre später, beide dürften nicht mehr imitiert werden, „da Balzacs Briefe gar zu sehr gestudirt sind und solche Gedult erfordern, deren die Frantzosen nicht fähig sind“.

Die Hauptsache beim gesamten Unterricht blieb das Sprechen, mit dem man möglichst früh begann. In diesem Sinn sagt Doergang: Cum his omnibus praedictis exercitiis semper, et ubicunque poteris ingeras, et associes te iis qui gallice loquuntur, loquare et loquendo exerceas te cum ipsis, sive bene, sive male, ab initio non cures vel erubescas .... nam vitia secundum has institutiones, et lectione continua bonorum authorum cum tempore facile correxeris. Poteris etiam, si conferendi copia cum homine non dabitur, cum stupido ligno, vel ad parietem, vel ad quidvis aliud, ubi solus es, loqui, et orationem fingere, linguamque exercere, ut quando tibi cum homine agendum erit, sis paratus et promptus.

Hiermit können wir die spärlichen Nachrichten vergleichen, die wir über die Gestaltung des Unterrichts an einzelnen Anstalten besitzen. So wird in dem Tagebuch eines Alumnus des Kollegiums bei St. Anna (Augsburg) am 12. Januar 1718 angemerkt, daß der Sprachmeister von 4—6 Uhr kam; am 5. Februar „haben wir das Erstemal Phrases beim Sprachmeister auß den Historien, welche in der Grammatik angetrucket, geschrieben. Am 6. Juli fiengen wir die avantures de Télémaque selbst an, nachdem wir die Vorrede hinaußgebracht. Am 15. Juli: schrieb heute den ersten französischen Brief.“ *)

Auf der Hohen Karlsschule war Aufgabe, die Schüler zu befähigen, in der Rede wie in Briefen und Aufsätzen die Sprache mit Gewandtheit zu handhaben; dazu kam in zweiter Linie, wie die Lektüre zeigt, Kenntnis der Litteratur.**)

In dem Lehrplan des fürstbischöflichen Gymnasiums zu Worms, das der Mainzer Kurfürst Emmerich Joseph von Breidbach 1773 errichtete, heißt es: „Jeder, der sich der Irrwege, die er selbst gewandert ist, erinnert, wird den Beifall dem unumstößlichen Grundsatze nicht versagen, daß alle Grammatiken von dem ersten Unterrichte in einer Sprache gänzlich zu entfernen und erst dann vorzulegen seien, wenn der Schüler in der neuen Sprache schon mit einiger Festigkeit bewandert und eine beträchtliche Zeit hindurch darin geübet ist.“ Demnach wurde die Grammatik in der 5. und 6. (halbjährigen) Klasse, die täglich eine Stunde Französisch hatten, nicht berücksichtigt; erst in den beiden folgenden Klassen erhielten die Schüler theoretische Belehrung.***)

Ebenso verbannte Basedow die Grammatik aus dem Anfangsunterricht; durch Gespräche und durch den Sachunterricht wurde der Zögling mit dem fremden Idiom vertraut, und wenn er schon vieles infolge bloßer Übung verstand, wurden einige regelmäßige und unregelmäßige Paradigmata gelernt. Wir glauben uns in den Unterricht der heutigen Reformer versetzt, wenn wir in Professor Schummels Schrift†) lesen, daß auf dem Examen 1776 der Lehrer mit den jüngeren Philanthropisten französisch über ein Frühlingsbild sprach.

Nach den Bestimmungen des Ministers Freiherrn von Zedlitz sollte in der Grammatik zunächst nur das Notwendigste erklärt werden, damit rasch zur Lektüre übergegangen werden könne. Hierfür wurden die bekannten Stoffe: Télémaque, Molière, Voltaire empfohlen. Eingehendere Betrachtung der grammatischen

*) R. Schreiber, Aus dem Tagebuch eines Alumnus des Kollegiums bei St. Anna. Progr. Augsburg 1876, S. 31f.

**) J. Klaiber, Der Unterricht in der ehemaligen Hohen Karlsschule. Progr. des Realgymn. Stuttgart 1873, S. 36.

***) A. Becker, Beiträge zur Geschichte der Frei- und Reichsstadt Worms. 1880, S. 211f.

†) Schummel, Fritzens Reise nach Dessau. Neudrucke pädag. Schriften ed. A. Richter VI, S. 49, 70.

Regeln erfolgte erst in den oberen Klassen, wo der Unterricht, wenn möglich, von einem Nationalfranzosen erteilt werden sollte.*)

Diese auf das Praktische gerichteten Bestrebungen werden ebenfalls in einem Lehrplan von Cüstrin (1775) betont, wenn daneben auch das Übersetzen erwähnt wird. Es heißt dort: „Der französische Unterricht verbindet mit der Lesung eines nützlichen Buches die Fundamenta der Sprache und bringt die Lernenden so zeitig als möglich zum Parlieren, übt sie auch im Übersetzen aus dem Deutschen und Lateinischen ins Französische und im Schreiben der Briefe von unterschiedenem Inhalte".

Reichere Mitteilungen besitzen wir über das Pädagogium zu Halle, die sich auf die Zeit zu Anfang des 18. Jahrhunderts beziehen; diese Anstalt verdient auch deshalb besondere Beachtung, weil A. H. Francke hier versuchte, den Nachteilen, die sich aus der Maîtrewirtschaft ergaben, nach Möglichkeit vorzubeugen.

Aus der Ordnung und Lehrart des Pädagogiums von 1702 erfahren wir, daß die französische Sprache, die als außerordentliches Fach getrieben wurde, wöchentlich mit 12 Stunden in 2 Klassen gelehrt wurde. Die Methode, die für den gesamten sprachlichen Unterricht die gleiche war, schloß sich ans Lateinische an. Die eine Klasse traktierte morgens von 6—7 das französische neue Testament, während die andere in derselben Zeit französische Briefe fertigte. Von 7—8 lasen dann die letzteren Bougars Epistolae gallicae, und die andere Abteilung arbeitete schriftlich.**) Die Grammaire françoise von Louise Charbonnet, der Lehrerin und späteren Vorsteherin der „Schule für Töchter adliger und anderer vornehmen Leute," wurde beim Unterricht benutzt, in dem das Sprechen des fremden Idioms stark betont wurde. Da ein Schüler nicht mehr als dreierlei auf einmal vornehmen durfte, so wurden am Mittwoch und Samstag zur Erhaltung der vorhandenen Vorstellungsreihen von 6 resp. 7—8 morgens mit denjenigen Schülern Repetitionen veranstaltet, die mit dieser Sprache sich früher beschäftigt hatten.***)

Nach der verbesserten Methode des Pädagogiums von 1721 bestanden 3 französische Klassen mit je 12 Stunden wöchentlich, wozu von Zeit zu Zeit noch eine Selekta kam. Das Fach zählte jetzt zu den ordentlichen und wurde mündlich wie schriftlich geprüft.*) Den Unterricht erteilten die vier informatores ordinarii in Verbindung mit einem Sprachmeister. Dem letzteren fielen zwei Aufgaben zu: Pflege einer guten Aussprache und der praktischen Beherrschung des Französischen. Zu diesem Zweck las er einmal den Schülern vor und ließ dasselbe von ihnen wiederholen, dann sprach er mit ihnen von allerhand nützlichen Dingen. Die Klassenlehrer hingegen brachten ihren Schülern die Elemente der Grammatik bei, ließen sie übersetzen, schriftlich machen und dasjenige, was der Franzose gelehrt hatte, anwenden. Denn sie wohnten dem Unterricht desselben bei sowohl zur Aufrechterhaltung der Ordnung, die bei diesen Herrn oft zu wünschen übrigließ, als auch im Interesse der Unterrichtskonzentration. Diese wurde ferner dadurch bewerkstelligt, daß die Informatores, die ihr Französisch häufig von dem Maître gelernt hatten, wöchentlich mit demselben zu Besprechungen und zur Vervollkommnung in der Sprache zusammenkamen.

Den einzelnen Klassen waren folgende Pensen vorgeschrieben: in der dritten wurden täglich Wörter aus le Cellarius franç. von Plats und der Introduction au Vocabulaire gelernt und Stellen aus dem neuen Testament sowie aus dem Nouveau Parlement c'est à dire Dialogues Franç.-Allem. von Cramer exponiert; diese Gespräche wurden dann von dem Sprachmeister in der Konversation verarbeitet und von den Schülern auswendig gelernt.

In der zweiten Klasse nahm der Ordinarius die unregelmäßigen Verba und einiges aus der Syntax durch, las mit den Schülern das neue Testament, französische Zeitungen und la vie d'Ernest le pieux par Teissier, gab Dictées, Extemporalia und ließ Briefe anfertigen, alles unter Beachtung dessen, was der Sprachmeister behandelte, dem das Parlieren blieb. Das Vokabellernen wurde fortgesetzt und fast stündlich eine kurze Geschichte aus der Bibel vorgetragen, die von den Schülern übersetzt und vom Ordinarius korrigiert worden war.

In der ersten Klasse wurden Zeitungen gelesen, Bougars Epistolae gallicae, der von Vangelas übersetzte Curtius und Rouxels Übertragung von Pufendorfs Einleitung zur Historie

*) C. Rethwisch, der Staatsminister Freiherr von Zedlitz. Berlin 1886, S. 123 f.

**) Franckes pädagogische Schriften ed. Kramer S. 321.

***) Pädag. Schriften, S. 305, 343.

*) Pädag. Schriften, S. 428, 430.

der Staaten. Zahlreiche Briefe und Extemporalia wurden geliefert, der Hauptnachdruck aber auf das Sprechen gelegt. Deswegen wurde der Vokabel- und Phrasenschatz erweitert, Vorträge gehalten, deren Stoffe der Bibel entnommen waren oder über eine nützliche Materie handelten, und häufig im Anschluß an die Lektüre eine Diskussion eröffnet. Die Selekta, die nur ins Leben trat, wenn sehr tüchtige Schüler vorhanden waren, bildete die Rede- und Schreibfähigkeit weiter aus. Die Übungen, zu denen der Maître hier mehr zugezogen wurde, unterschieden sich nicht wesentlich von denen der Prima. Jährlich je zweimal hatten die Sekundaner, Primaner und Selektaner französische Schulfeiern, wie sie auch beim Abgang Proben ihrer französischen Redefähigkeit ablegten.*) Repetitionsstunden für alle diejenigen bestimmt, die früher Französisch gelernt hatten, blieben auch nach der neuen Ordnung bestehen. Diese Schüler wurden ihren Kenntnissen entsprechend einer Klasse zugewiesen.

Der oben geschilderten Methode trat im vorigen Jahrhundert — einzelne Anläufe finden sich schon im 17. — die grammatisierende gegenüber. Wie man zu derselben kam, liegt nicht allzu fern. Viele Maîtres hatten wohl mit den Schülern gelesen und gesprochen, es aber häufig an den Variationen und somit an der Einübung des beschränkten grammatischen Stoffes fehlen lassen, vielfach sogar die Orthographie vernachlässigt. Die Folge davon war eine bedenkliche Unsicherheit in der Sprachlehre, was uns durch die zahlreichen Beispiele bewiesen wird, die man in manchen Grammatiken jetzt zur Anschauung der Regel gab (Vgl. Neue Art, die Frantzösische Sprach zu lernen durch Exempel nach der Grammatic, Straßburg 1687), ferner durch deutsche Einzelsätze zum Übersetzen ins Französische, wie wir sie z. B. in der Grammatik von Hilmar Curas finden. Den Vertretern des grammatischen Betriebs ist der Rektor des Gymnasiums zu Trarbach Joh. Jak. Schatz beizuzählen, der 1724 den Frantzösischen Langius drucken ließ, „Das ist: Erleichterte Frantzösische Grammatica, welche überhaupt nach der Lateinischen Grammatica Langiana dergestalt eingerichtet ist, daß nicht nur die darinn befindliche Methode und Ordnung, sondern so viel möglich, auch deren eigene Worte beybehalten worden, und durch eine beständige Collation die Übereinstimmung und Unterschied der Lateinischen und Frantzösischen Sprache deutlich angezeiget wird". Er steht erst am Anfang einer neuen Richtung, und es finden sich noch vielfache Berührungen mit der anderen Methode. So wurde derjenige, der nichts „anderst suchet, als daß er etwa im Handel und Wandel sich zur Noth möge expliciren, und in familiair discursen seine drey Heller mit beylegen könne," auf die Praxis d. h die Konversation und den Umgang mit Franzosen hingewiesen. Denjenigen aber, welche diese Sprache gründlich lernen und in derselben möglichst perfekt werden wollten, wurde angeraten, „daß sie dieselbe auf eben die Weise wie andere und insonderheit die lateinische zu erlernen trachten". Wie dies zu verstehen sei, zeigt uns § 21 der Vorrede. Er wollte die Schüler in drei Klassen teilen und mit den jüngsten die Aussprache und die Etymologie, mit der zweiten Klasse die Syntax behandeln und erst „bey der dritten auf eine mehrere praxin" diese treiben. Das Sprechen trat in den unteren Klassen fast ganz in den Hintergrund, und die Lektüre diente dazu, die Schüler „fleißig zu der analysi Grammatica anzuhalten". Wie sehr er schon in der Übersetzungsmethode stak, zeigt uns eine Übung zur Förderung der Redefähigkeit in der dritten Klasse. Er sagt: „Der Informator nehme ein gewiß Gespräch vor sich, ruffe zwey Scholaren auf die miteinander reden sollen, spreche ihnen selbst von jeder Frage und Antwort das Teutsche vor, und lasse sie solche Frantzösisch nachsagen".

Diesem grammatischen Betrieb, der in der Folgezeit immer mehr Ausbildung erfuhr, wurde von Informatoren gehuldigt, die neben anderem Unterricht auch französische Stunden erteilen mußten. Wenn es verständige Leute waren, so machten sie es wie Dinters Privatlehrer*); nachdem die Rudimente der Grammatik abgehandelt waren, gingen sie zur Lektüre über, da sie ja bei ihrer mangelnden Vorbildung nicht mehr zu bieten vermochten. Aber auch an Schulen, denen es an Fachlehrern fehlte, fand diese Methode Eingang. Ich verweise als Beleg auf die braunschweigische Schulordnung von 1755, in der es heißt: In der sogenannten realschule soll das französische, englische und italienische in zwo verschiedenen classen, als einer für die anfänger und einer für die geübtern auf eben diese weise, wie es

*) Pädag. Schriften, S. 383 ff.

*) Stephan, S. 114.

nachher von der lateinischen und griechischen sprache vorgeschrieben stehet, gelernet werden*).

Nicht der strengste, aber der bekannteste Grammatiker war J. V. Meidinger (1783). Französisch durch Regeln zu erlernen galt ihm für den kürzesten Weg. Zu diesem Zweck trug er, ohne Formenlehre und Syntax zu trennen, die Grammatik nach den Redeteilen vor und suchte von vornherein — ein zweiter Unterschied — die Regeln, nachdem sie erklärt waren, durch deutsche Aufgaben, die ins Französische übertragen werden sollten, „auf eine sehr faßliche Art beizubringen". Wie platt der Inhalt dieser Sätze war, wie undeutsch besonders am Anfang die Wortstellung, wie mechanisch die ganze Thätigkeit, da bei dieser Anordnung zunächst die meisten „Wörter und Phrases" angegeben werden mußten, die nach Meidinger vorher auswendig gelernt werden sollten, wird sich am besten zeigen, wenn ich z. B. den ersten Satz des 36. Stückes (2. Aufl.) anführe und das unter den Text Gedruckte in Klammer setze: Als (lorsque) der Sohn der Magd gestohlen hatte (eut derobé[!]) die Taschenuhr (la montre) des Hofmeisters, flüchtete er sich (il se refugia[!]), weil (puisque) verschlossen war (étoit fermée) die Thüre (la porte) des Hauses, in (dans) einen Schornstein (la cheminée). Aber eben weil diese Methode eine überwiegend mechanische Arbeit verlangte, fand sie vielfach Anklang und die Bücher einen reißenden Absatz. Daneben wollte Meidinger noch die praktische Seite ausbilden, wenn dies auch in der That nicht geschah. Darauf weist uns einmal die Forderung, daß er ein „Histörchen", nachdem es gelesen, übersetzt und grammatisch behandelt war, auch abgefragt wissen wollte, ferner der Umstand, daß er eine Sammlung der zum Sprechen nötigsten Wörter (Religion, Tage, Welt, Menschen u. s. w.) sowie Gespräche von verschiedenem Inhalt gab.

Gegen ihn kämpften zahlreiche Gegner an. Der lauteste unter ihnen war Debonale, der jedoch nichts Originelles aufweist, wenn man davon absieht, daß er den Unterricht mit den Zahlwörtern beginnen wollte und einige Finessen der Aussprache besonders pflegte.

Im schroffsten Gegensatz zu Meidinger — und deswegen bringe ich sie hier — standen als Vertreter des analytischen Lehrverfahrens am Ausgang des Jahrhunderts De La Veaux und der von ihm abhängige Hezel (Gießen 1799). Seine Anleitung für den Unterricht hat letzterer fast wörtlich dem Discours préliminaire der Leçons méthodiques von De La Veaux entnommen. Die Methode, die De La Veaux im Anfangsunterricht beobachtet zu sehen wünschte, will ich noch zum Schluß vorführen, da sie viel Verständiges und für uns Brauchbares enthält. Vor allen Dingen verlangte De La Veaux, daß man das Ohr des Schülers an die Aussprache gewöhne. Deshalb trug er ihm einen kurzen Satz langsam und deutlich ein- oder mehrere Male vor. Dann sagte er die einzelnen Wörter französisch und deutsch und ließ letzteres vom Schüler wiederholen, damit er sähe, welche deutsche Wörter, und wie sie den französischen entsprächen. Zuletzt gab er den Satz nochmals französisch, worauf der Schüler ihn vollständig deutsch sagte. So konnte er sich überzeugen, ob derselbe sowohl im ganzen wie in seinen einzelnen Teilen richtig aufgefaßt war. So oft später dagewesene Wörter vorkamen, wurde auf die früheren Sätze zurückgegriffen. In der ersten halben Stunde wurde das Pensum der vorhergehenden wiederholt; ebenso am letzten Wochentag das Wochenpensum. Bis jetzt hatte der Schüler sein Ohr nur an die gute Aussprache des Lehrers gewöhnt, selbst aber noch keinen französischen Laut gesprochen. Nach einiger Zeit erfolgte die Übung des Auges und der Sprachorgane. De La Veaux ließ ihn nach kurzer Benutzung des Syllabaire die Texte, die er schon fast auswendig wußte, lesen, was natürlich leicht und sehr rasch ging. Wurde ein Fehler dabei gemacht, so verwies ihn Hezel auf die Aussprachetabelle; im übrigen wurde die erste Übung fortgesetzt. War einigermaßen Geläufigkeit im Lesen erreicht, so wurden die behandelten Stücke mündlich retrovertiert. Da ihre Stoffe nur dem gewöhnlichen Leben entnommen waren, erreichte man es, daß die Schüler Gesprochenes verstanden und selbst zu reden anfingen. Nach einiger Zeit setzte die Grammatik ein, die jetzt ein Interesse für die Schüler hatte, da sie bereits vieles unter der Hand gelernt hatten. Gingen ihnen die grammatischen Grundbegriffe ab, so sollten ihnen dieselben erst an der Muttersprache klargemacht werden. Für die Durchnahme der Grammatik wurde eine Reihe wertvoller Winke gegeben: Beschränkung auf das Notwendigste, Wahl zweckmäßiger Paradigmen, Konjugieren in ganzen Sätzen u. s. w. Nun begannen auch

*) Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen, I, S. 352. (Mon. Germ. Paed.)

die schriftlichen Arbeiten, die meist Rückübersetzungen, seltener Extemporalien über den grammatischen Stoff waren.

Was nun noch die Unterrichtserfolge betrifft, so kann ich mich hierüber sehr kurz fassen. Bei einem tüchtigen Lehrer, dem die Schüler mit Fleiß und Aufmerksamkeit entgegenkamen, werden auch damals Früchte nicht ausgeblieben sein, aber im allgemeinen war das Ergebnis ein recht geringes, wie es bei der Vorbildung der Lehrer nicht anders zu erwarten stand. Von dem Ostern 1773 am Pädagogium zu Bützow abgehaltenen Examen wird uns berichtet, daß es im Französischen, Englischen und Italienischen noch sehr gefehlt habe*), und ein Gleiches hören wir vom Kollegium Fridericianum zu Königsberg**). Nicht erfreulicher ist das, was der verdienstvolle Forscher der braunschweigischen Schulgeschichte zu erzählen weiß***), und es gilt vielfach für den öffentlichen Unterricht, was Stephan von der häuslichen Erziehung sagt: „Wenn die Erfolge auch noch so gering waren, und das Resultat jahrelanger Qual nur darin bestand, daß die gute deutsche Sprache mit einigen Brocken aufgeputzt werden konnte, so war doch die Ehre gerettet" †). Wahrlich eine traurige Zeit, von der wir den Schleier nicht weiter ziehen wollen!

5. Die Methode im 19. Jahrhundert. Beim Eintritt in das 19. Jahrhundert bemerken wir hinsichtlich der Methode wenig Änderungen. Mehr oder minder wurde dem analytischen bezw. dem grammatischen Betrieb gehuldigt, je nachdem Sprachmeister, die man wegen des Mangels an Disziplin und Lehrmethode erst seit ungefähr 1850 mehr und mehr durch wissenschaftlich und philologisch gebildete Männer zu ersetzen suchte, oder Altphilologen, Theologen und Volksschullehrer den Unterricht erteilten. Denn „Neuphilologen" gab es zunächst noch nicht (Vgl. Mager, Die modernen Humanitätsstudien II, 20 ff., 107 ff.). Nur an einzelnen Universitäten war diese Wissenschaft seit den dreißiger Jahren vertreten, zahlreicher wurden die Lehrstühle erst seit den siebziger Jahren. Hatten früher nur wenige Gymnasialabiturienten, mitunter nachdem sie ohne Erfolg auf anderen Gebieten sich versucht hatten, den neueren Sprachen sich zugewandt, so zog jetzt die kräftig erblühende Wissenschaft auch bessere Elemente an, deren Reihen verstärkt wurden durch die Realgymnasialabiturienten, denen man infolge des Lehrermangels durch Verfügung vom 7. Dezember 1870 in Preußen die Berechtigung zu diesem Studium gewährt hatte. In den neu gegründeten Universitätsseminarien wurden die Studenten zu streng methodischer Arbeit erzogen und ihnen die Möglichkeit gegeben, den Forderungen der Prüfungsordnungen zu entsprechen, die nach dem Vorgang der preußischen (12. Dezbr. 1866) — die Verfügung vom 6. April 1838 und vom 11. August 1854 übergehe ich absichtlich — von dem Kandidaten neben einer gewissen Geläufigkeit und Sicherheit im Gebrauch der Sprache Litteraturkenntnis verlangten und Bekanntschaft mit den Hauptergebnissen der romanischen Sprachforschung und der geschichtlichen Entwickelung der Sprache für wünschenswert resp. nötig erklärten. Die meisten Lehrer, welche heute als Neusprachler thätig sind, — abgesehen von den „Reallehrern" in Baden und Württemberg und den Mittelschullehrern in Preußen — verdanken wir diesen Pflanzstätten echter Wissenschaftlichkeit, deren segensreiche Wirksamkeit wir nicht vergessen dürfen gegenüber Mängeln in Bezug auf die praktische Ausbildung, die zum Teil nie zu beseitigen sein werden. Den hier gebildeten und noch zu bildenden Mänern wird es sicherlich gelingen, die vielen ungelösten Fragen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts einer befriedigenden Lösung näher zu bringen.

Aus der großen Zahl von Grammatiken, Hilfsbüchern 2c., mit denen man schon früher den Markt überschwemmte, wie die 71 Seiten Büchertitel in Engelmanns Bibliothek der neueren Sprachen von 1800—1840 zeigen, hebe ich zunächst J. H. Ph. Seidenstückers Elementarbuch (1811) hervor, weil er gegenüber Meidinger und seinen Nachahmern die methodische Entwickelung wesentlich gefördert hat. Kleine, leichte französische Sätzchen werden nach Erlernung der nötigen Vokabeln ins Deutsche und solche aus dem Deutschen in die Fremdsprache übersetzt und führen durch ihre Reichhaltigkeit die mechanische Gewöhnung an die an Zahl beschränkten Regeln herbei. In planmäßig fortschreitender Darbietung und Verwertung werden der Vokabelschatz und die grammatischen Kenntnisse erweitert. „Diese Lehrweise mutet dem Anfänger nie etwas zu,

*) A. Hölscher, Geschichte des Pädagogiums in Bützow. Progr. der Realschule 1. Ordn. Bützow, 1881. S. 23.

**) Rethwisch, S. 158.

***) Koldewey I, S. CXLVI.

†) Stephan, S. 8.

was über seine Kräfte geht, aber sie verlangt fortwährend von ihm selbständige Arbeit, sie giebt ihm die Möglichkeit, das Erklärte ohne fremde Hilfe sofort praktisch zu verwerten, und gerade dadurch weckt und erhält sie beim Schüler Lust und Liebe zur Sache".

Hatte Seidenstücker gewünscht, daß der Schüler sich aus dem reichlichen Material die Regeln selbst abstrahiere, so wollte Ph. Schifflin (Anleitung 1832) demselben diejenigen Sprachregeln geben, die derselbe unter Führung des Lehrers verstehen und anwenden konnte; im übrigen schloß er sich seinem Vorgänger an. Wie der viel verbreitete F. Ahn (Grammatik 1832) mitunter von Schifflin abhängig ist, hat ihm dieser bereits in der Vorrede zur zweiten Auflage seiner Anleitung nachgewiesen; in anderen Partieen aber zeigt derselbe manche Eigentümlichkeit und hebt selbst in der Vorrede neben logischer Verknüpfung und systematischer Anordnung besonders seine Ausführungen über die Lehre von der Aussprache, den Gebrauch des Artikels und die ganze Darstellung des Zeitwortes gegenüber den seither erschienenen Grammatiken hervor. An ihn lehnen sich wiederum G. van den Berg (1840), E. J. Hauschild (Elementarbuch 1846), J. Seyerlen (1849) und der bekanntere F. H. J. Albrecht (1850) an.

Wenn auch in ihrem Ausbau durch die Wissenschaftlichkeit viel vollkommener, so offenbart doch die genetische Methode K. Magers unleugbare Berührung mit der hier skizzierten Richtung; sie giebt ebenfalls von Anfang an unter Benutzung des Beckerschen Systems ganze Sätze und nichts, was vorläufig unverstanden gelernt werden müßte. Durch Berücksichtigung der Natur des Stoffes und des Schülers „erreicht sie eine Stufenfolge, bei der sogar das sogenannte Erklären unnötig wird, indem eben alles von vornherein so gestellt wird, daß es durch sich selbst klar ist". Magers Sprachbuch (1840) hat in jeder Lektion französische Sätze, an denen Vokabeln gewonnen und grammatische Erscheinungen zur Anschauung gebracht werden. Hierauf kommt die onomatische und grammatische Analyse der gelesenen Sätze, und zum Schluß werden deutsche Sätze, welche die erlernten Vokabeln und Formen enthalten, zur Anwendung und Übung ins Französische übertragen (vergl. Moderne Humanitätsstudien III, 155 ff., 240 ff.).

Im großen und ganzen folgt der Unterrichtsweise Seidenstückers auch K. Plötz, dessen Elementarbuch 1848 erschien. Seine Bücher drangen allmählich in die Mehrzahl der Schulen ein und behaupteten bis in die letzten Jahre ihren Platz. Wie groß das Ansehen derselben war, ergiebt sich aus dem Umstand, daß nach den Aufstellungen von K. Schweppe (Progr. Stettin 1890) noch im Jahre 1889 Plötz an $^2/_3$ der gesamten höheren Schulen Norddeutschlands (456 : 684) benutzt wurde. Plötz nimmt für sich das Verdienst in Anspruch, Seidenstückers Lehrweise durch eine geschicktere Stufenfolge hinsichtlich der Aussprache, des Wortschatzes und der Grammatik weitergebildet zu haben, doch bleibt zu berücksichtigen, daß Ansätze hierzu bereits von dem durch ihn so viel geschmähten Ahn und andere gemacht worden waren. Erwähnung verdient, daß den methodisch angelegten Büchern, um möglichst viele Lehrer zu befriedigen, nach dem Muster der Grammatiker im engeren Sinn bald systematische Übersichten hinzugefügt wurden. (Eingehendere Ausführungen bei Plötz, Zweck und Methode der Unterrichtsbücher. Dagegen G. Völcker, N. J. f. Ph. u. Päd. 1880, S. 131 ff.)

Dieser Richtung, die infolge der stufenmäßigen Verteilung des Stoffes Formenlehre und Syntax auseinanderreißen mußte, steht die grammatische gegenüber. Die Nachahmer Meidingers, deren Bücher sich in Schulen finden, wie A. Grüning (1800), Mozin (1802), Fr. Chr. Kirchhof (1804), J. Fr. Schaffer (1805), C. F. Franceson (1808) und J. Fr. Sanguin (1806/9) berücksichtige ich nicht weiter, sondern gehe direkt zu C. Hirzels praktischer französischer Grammatik über (1821), die von der dritten Auflage ab von C. v. Orell besorgt wurde. Von den Büchern der grammatischen Richtung war sie lange Zeit das in Schulen am häufigsten gebrauchte; bis in die fünfziger und sechziger Jahre war sie — neben Knebel — in den Programmen zu treffen, wo sie dann immer mehr von Plötz verdrängt wurde. Vor andern Büchern zeichnete sich diese Grammatik besonders dadurch aus, daß Theorie und Praxis geschickter miteinander verbunden, daß die einzelnen Kapitel nach ihrem Wert und dem Bedürfnis der Deutschen in Bezug auf Ausdehnung verschieden behandelt waren, daß früher durchgenommene Regeln in Verbindung mit den neuen immer wieder aufgefrischt wurden, und die Übungen geschmackvoller waren. Von den Änderungen, die Orell vornahm, war eine einschneidender Natur. Während in den beiden ersten Auflagen Formenlehre und Syntax aufs

innigste verwebt waren, wurde von der dritten Auflage jeder Redeteil so behandelt, daß zuerst das Formelle nebst Übungen, die gar keine Regeln voraussetzten, und sodann erst die Syntax kam, von Aufgaben begleitet, in denen Rücksicht auf die früheren Regeln genommen war. So war eine Einteilung nach Kursen gegeben, und es war möglich, die gesamte Formenlehre einzuüben und dann erst zur Syntax überzugehen.

Eine noch heute in den Rheinlanden, aber auch in anderen Provinzen gebrauchte Grammatik ist die von H. Knebel (1834), später von Probst herausgegeben, zu der E. Höchsten Übungsstücke lieferte (1834). Sie empfahl sich für Gelehrtenschulen hauptsächlich deswegen, weil sie im Anschluß an Zumpt gearbeitet war.

Von anderen Büchern, die hierher gehören, habe ich in Programmen als eingeführt noch gefunden: A. Ise (1828), G. Simon (1832), P. Claude und P. Lemoine (1830), Fr. Bettinger (1831), G. Stieffelius (2. Aufl. 1833), F. A. Brandstäter (1840), W. Caspers, (1842), G. W. Hertel (1844), H. A. Müller (1846), und andere. Wie zahlreich die gebrauchten Bücher waren, wird am besten aus einem Beispiel erhellen. So wurden am Elberfelder Gymnasium nach R. Hoche (Festschrift 1874) benutzt:

1818—23	Meidinger.
1823—37	Schaffer.
1824—27	Guéroult.
1828—30	Leloup.
1829—35	Klopsch (Anleitung zum Übersetzen).
1831—35	Simon.
1831—34	Hirzel.
1835—63	Knebel.
1837—57	Schifflin (Anleitung).
1840—41	Schifflin (Syntax).
1863—91	Plötz (Schulgrammatik; das Elementarbuch schon seit 1857).
1891—	Ulbrich.

Von den wissenschaftlichen Grammatiken wie Ph. Schifflin (1840), G. L. Städler (1843), B. Schmitz (1847), E. Collmann (1846/9), hat scheinbar keine bemerkenswerte Verbreitung in den Schulen gefunden. Indem ich ältere Werke, die für Gymnasien bestimmt waren, aber nicht durchdrangen, übergehe, erwähne ich von beachtenswerteren Erscheinungen aus neuerer Zeit G. Körting (1872), O. Steinbart (1874), G. Lücking (1880), Ph. Plattner (1883), H. Breymann (1885/6), O. Ulbrich (1888), C. Schäfer (1888), W. Mangold und D. Coste (1889), auch A. Benecke in neuren Auflagen und C. Plötz (Syntax und Formenlehre).*) Die zahllose Litteratur der letzten Jahre wird erst noch durch den Gebrauch zeigen müssen, inwieweit sie sich bewährt und die frühere übertrifft. (Über Lehrbücher für den französischen Unterricht vergl. Dir. Conf. W. 1877; S. H. 1880; Führer durch die franz. Schullitteratur, 2. Aufl. S. 107 ff.)

Diese Weise, auf streng grammatischem Weg wie bei den alten Sprachen die neueren zu erlernen, herrschte besonders in Preußen seit der Wiedereinführung bis in die fünfziger Jahre. Und zwar huldigte man dieser Methode nicht bloß an Gymnasien, sondern auch vielfach an Realschulen, da hier dieser Unterricht mit die Grundlage für die grammatische Ausbildung überhaupt liefern sollte. Zu diesem altphilologischen Betrieb des neusprachlichen Unterrichts drängte auch der Umstand, daß es an Lehrern fehlte, die es anders und besser hätten machen können, ferner an Gymnasien das Bestreben, alles möglichst wissenschaftlich zu betreiben und für die formale Bildung zu nutzen. So sagt Ch. A. Balsam in seinen Remarques sur la méthode d'enseignement de la langue franç. sur les gymnases (Gymn.-Progr. Liegnitz 1847): Il faut bien se contenter de donner aux écoliers une connaissance le plus possible exacte et complète des règles de la grammaire. Die Mehrzahl der Stunden der Grammatik, dem Übersetzen und den Exercitien zu widmen verlangt auch Longard, De l'enseignement de la langue franç. (Progr. Trier 1849).

Den besten Beweis für den grammatischen Betrieb selbst in Gegenden, wo man Beziehungen zu Belgien und Frankreich hatte, liefert der hochinteressante und äußerst wertvolle Bericht von C. Monnard, der im Auftrag des Unterrichtsministers die Mehrzahl der rheinpreußischen Anstalten besuchte (Herrigs Archiv VII, 1850). S. 247 heißt es von einzelnen Gymnasien, daß die Schüler sont incapables d'exposer de vive voix autre chose que les règles de la grammaire; . . . ils ne sont exercés ni à parler le français ni à l'entendre parler an einem Gymnasium qui

*) Zu fast allen diesen Grammatiken liegen auch von denselben Verfassern Elementarbücher vor, die teils den früheren vermittelnden Standpunkt, teils den der gemäßigten Reformer einnehmen.

compte au nombre des meilleurs. Warum dies so ist, erzählt er uns S. 251: Bien des maîtres embarrassent cette étude: ils construisent autour de la langue un échafaudage grammatical si compliqué qu'ils empêchent de voir l'édifice. Dazu fügt er in einer Anmerkung: On m'a cité un gymnase de la Prusse occidentale dans lequel les élèves n'apprennent guère autre chose du français que la grammaire; les plus forts ne traduisent dans l'année que peu de pages: ils étudient les règles de la langue mais non la langue même.

Gegen die „Geist und Gemüt verwirrende Bonnenmanier“ auf Gymnasien und den „unsinnigen Kultus des Französischsprechens“ äußerte sich scharf Imelmann (Z. f. d. G. 1867 S. 19 ff.). Er verlangt, daß der französische Sprachunterricht durchaus gymnasial, in enger Anlehnung an die alten Sprachen und diese unterstützend, mit besonderer Betonung des Etymologischen und allgemein Grammatischen zu behandeln sei. Nirgends solle als Ziel die Erreichung des freien Gebrauchs der Sprache hingestellt werden. Er meint, dieser freie Gebrauch sei etwas, was sich zuletzt von selber(!) einfinde, als Lohn und Bewährung der vollendeten Kenntnis zugleich.

In ähnlichem Sinn sprach sich W. Liebl in seiner Programmarbeit: Über den Betrieb der neueren Sprachen an den humanistischen Gymnasien (Amberg 1867) aus, Fesenmaier in den Bl. f. d. b. G. I, 293, G. Körting N. J. f. Ph. u. P. 1870 S. 121 ff. und Pfundheller in der Z. f. d. G. 1876 S. 167 ff., der jedoch für das Französischsprechen von OII an wöchentlich eine Stunde ansetzen will. Vergl. außerdem W. Caspers, Vorschlag einer zweckmäßigeren Methode, die französische Sprache auf Gymnasien zu lehren 1842. W. Hornbostel, Über die Einwirkung der vergleichenden Grammatik auf die Methode des französischen Unterrichts an Gymnasien. Progr. Ratzeburg 1857. Dir. Conf. W. 1851; über den systematischen Betrieb an Realschulen Sch. 1870. Instructiv für uns ist die scharfe Verurteilung des grammatischen Betriebs durch G. Dumesnil (La pédagogie dans l'Allemagne du Nord. Paris 1885, S. 125/6). Ähnlich äußert sich M. Bréal, Excursions pédag. Paris 1882, S. 54.

Indessen dürfen wir annehmen, daß nicht überall derselbe strenge Grammaticismus herrschte. Was Monnard von der Rheinprovinz sagt: La méthode, à plusieurs égards, varie d'institution à institution, de classe à classe, gilt auch für andere Teile. C. Conrad z. B. (Die französische Sprache als Unterrichtsgegenstand für Gelehrtenschulen. Progr. des Joach.-Gymn. Berlin 1835) wollte zwar für die oberen Klassen eine dem Unterricht in den alten Sprachen ähnliche Methode einschlagen, für die unteren wollte er einen Mittelweg wählen, der, obgleich im ganzen der älteren Methode näher liegend, doch sich manches von derjenigen Hamilton-Mahns aneigne. K. W. Kögel (Lehrgang und Ergebnisse beim Unterricht in der französischen Sprache. Gymn.-Progr. Görlitz 1842) pflegte trotz der Benutzung von Hirzel die Sprechübungen und arbeitete in mannigfacher Weise auf französische Redefähigkeit hin. In dieser gemäßigt-konstruktiven Art müssen wir uns den Unterricht auch an einer Anzahl anderer Anstalten denken. Da nun diese Ansicht, daß das Französische anders als das Lateinische erteilt werden müsse, immer mehr Boden fand, so konnten auch die Bücher von Plötz von den fünfziger Jahren an sich weiter und weiter verbreiten und allmählich fast zur Alleinherrschaft kommen, zumal sie bei der Bildung der damaligen Lehrer die entsprechendsten waren. In vermittelndem Sinn sprachen sich aus Dir. Konf. Pm. 1864; Sch. 1870 (für Gymnasien); W. 1871; W. 1873 (für Realschulen); Pr. 1871; H. 1876; Sa. 1877; Ps. 1879; S. H. 1880. Im einzelnen wichen sie von einander ab; während die erste z. B. den Unterricht von V—III systematisch erteilt und nach Absolvierung der III den praktischen Zweck hervorgehoben wissen wollte, verlangte die zweite — und mit Recht — gerade das umgekehrte Verhältnis. Die Einwirkung neuerer Anschauungen offenbart Pr. 1889.

Neben dem synthetischen Betrieb, dessen Ergebnisse beim Mangel an Ansehen, den dieses Fach gegenüber den andern traf, beim Fehlen von tüchtigen Lehrern gering waren, hatte auch im 19. Jahrhundert der analytische seine Anhänger. Einen Aufschwung erhielt er seit 1830 durch Jacotot und mehr noch Hamilton, dessen Apostel in Württemberg L. Tafel (Lehrbuch 1831), in Hessen P. J. Weckers (Lehrbuch 1832) waren. Nach letzterem — man achte auf die Ähnlichkeit mit De La Veaux — sollte man zuerst eine einfache Erklärung über die ersten Regeln der Aussprache geben, dann eine oder mehrere Zeilen des zusammenhängenden französischen Textes (häufig Télé-

maque), mit dem sogleich begonnen wurde, vorlesen, dieselben bis zur Richtigkeit nachsprechen lassen und den Schüler bei etwaigen Fehlern auf die Regeln der Aussprache verweisen. Sodann wurden diese Zeilen auswendig gelernt, die Schüler die nächste Stunde überhört und zwar erst die Worte durcheinander, sodann der Reihe nach sowohl deutsch wie französisch. Hierauf mußten dieselben das Französische erst Wort für Wort übertragen, dann in gutes Deutsch. Mit diesen Übungen wurde jede Stunde fortgefahren und öfters das bereits Erlernte wiederholt. Dabei wurde auf den Unterschied der Konstruktion der beiden Sprachen aufmerksam gemacht, die Regeln des Artikels, Substantivs und Adjektivs erläutert und eingeübt, sowie das Verb gelernt. Alsdann wurde die grammatische Analyse des schon Erlernten und zwar in französischer Sprache vorgenommen, um auf das Sprechen vorzubereiten. Auch wurden jetzt deutsche Übungen, die aus dem erarbeiteten Material hergestellt waren, ins Französische übersetzt. Um nun die Sprechfähigkeit anzubahnen, sollte der Lehrer fernerhin französisch vortragen und die Schüler in dieser Sprache antworten. Für den Anfang sollten die Worte des Lehrers von den Schwächern der Klasse ins Deutsche übersetzt, und die Antworten zuerst deutsch in französischer Wortstellung gegeben werden. Erst nachdem dies alles fleißig geübt, und die nötige Fertigkeit erlangt war, ging man zum eigentlichen grammatischen Unterricht über, für den jetzt nur noch die schwierigeren Regeln blieben. Über Tafel und Jacotot vergl. J. A. Luber, Über das Studium der neueren Sprachen. Progr. Landshut 1849.

C. A. F. Mahn (1830) fand in Norddeutschland wenig Anklang, auch die Bücher von C. Judä (1841) und A. Boltz (1858) drangen nicht in weitere Kreise ein; mehr thaten für die Ausbreitung dieser Prinzipien die verschiedenen Arten von Unterrichtsbriefen. Vergl. W. Swoboda, Die Methode Toussaint-Langenscheidt, Engl. Stud. XIV, 210 ff.

Nicht unerwähnt dürfen hier diejenigen bleiben, welche auf Sprechfähigkeit hinarbeiteten dadurch, daß sie von Gegenständen aus der nächsten Umgebung ausgingen oder unter Vermeidung des Deutschen Anschauung durch Benutzung von Bildern zu erreichen suchten. Ersteren Weg schlug in diesem Jahrhundert bereits D. Gies in seinen vorbereitenden Übungen zur französischen Sprache (Hanau 1827) ein, letzteren, den wir schon bei den Philanthropisten für das Französische kennen gelernt haben, in neuerer Zeit wieder Karl Griep, Berlin 1858 und unter Anlehnung an A. F. Louvier (1863 ff.) J. Lehmann (Lehr- und Lesebuch nach der Anschauungsmethode und mit Bildern, Mannheim 1868), sowie X. Ducotterd, Wiesbaden 1868.

Bücher dieser Art sind in dem verflossenen Jahrzehnt häufiger erschienen, seitdem, angeregt durch die auf bessere Erfolge des lateinischen Unterrichts bei vermindertem Zeit- und Kraftaufwand abzielenden Perthes'schen Reformversuche und Vietors Schrift, gegen den Grammaticismus und den Glauben an die viel gepriesene formale Bildung eine Auflehnung zutage trat, die infolge des Studiums der Phonetik durch die Bestrebungen um die Verbesserung der „grauenvollen" Schulaussprache verstärkt wurde (Über Phonetik im Unterricht vergl. Dir. Conf. S. H 1889). Die Vertreter der hier gestreiften, im einzelnen unterschiedlichen Richtungen, auf die ich, da sie der Gegenwart angehören, nicht spezieller eingehe (vergl. A. Bechtel, Z. f. d. Realschulw. 1893), faßt man unter dem Namen „Reformer" oder neuerdings „Anhänger der imitativen Methode" zusammen.*) Gegenüber dem hier und da hervorgetretenen Bestreben, den im großen und ganzen analytischen Gang als etwas Neues darzustellen, müssen wir doch darauf hinweisen, daß Süddeutschland, wo ja Beziehungen zum Nachbarland auf praktische Fertigkeit Wert zu legen zwangen, vielfach gar keinen anderen gekannt hat.

In dem Studienplan für die Gymnasien des Großherzogtums Hessen (24. Febr. 1834) heißt es in § 8, daß bei den antiken Sprachen die notwendige Voraussetzung glücklicher Fortschritte eine gründliche Einübung der abstrakten grammatischen Regeln sei, weshalb diese vorausgehen müsse, bei den modernen aber, wie aus der Natur folge und die Erfahrung gelehrt habe, der Unterricht am besten unmittelbar an die Auffassung und Behandlung der konkreten Sprachgebilde gehe, also mit dem Lesen und Sprechen beginne, ohne doch zu versäumen, das Allgemeine der sprachlichen Erscheinungen in der Form von Regeln zum Bewußtsein zu bringen. Ebenso werden nach dem Schulplan des Königlichen Gymnasiums zu Stuttgart in den dreißiger Jahren in Klasse VI die Übungen

*) H. Breymann, Die neusprachliche Reformlitteratur 1876—93. Leipzig 1895.

nach Hamilt: Lehrart von Hölder benutzt. (Über den Unterricht an den anderen Anstalten vergl. Ehrhart, Verhandlungen des 4. Neuphilologentags S. 15 ff). Für den mündlichen Gebrauch als Ziel trat auch E. Zandt (Über die Aufgabe und Stellung des französischen Sprachunterrichts in Gelehrtenschulen. Progr. Karlsruhe 1856) ein. Ein ausgeführtes Bild eines analytischen Lehrganges entwarf E. Zipp in dem Freiburger Lycealprogramm von 1857 (Ansichten über den Unterricht in der französischen Sprache). In ähnlichem Sinn wurde Französisch in dem früheren Herzogtum Nassau behandelt, wo nach dem Lehrplan von 1817 regelmäßig in I eine französische Zeitung gelesen werden sollte.

Aber auch an anderen Orten schlug man mehr die Richtung auf das Praktische ein. So stellte L. Bischoff (Über den Unterricht in der französischen Sprache auf Gymnasien. Wesel 1838) als Ziel Fertigkeit im Verstehen, Schreiben und Sprechen auf und empfahl hierzu besonders die Retroversion und die Wiederholung in Gesprächsform. Mayer (Der französische Unterricht an höheren Lehranstalten, Gymn.-Progr. Oldenburg 1851), der für die unteren Klassen eine naturgemäße Anordnung des Unterrichtsstoffes wünschte, für die oberen eine vorzugsweise wissenschaftliche (bildende) Behandlung, forderte daneben das Singen von Liedern und Sprachübungen, weil durch sie erst die Sprache lebendig werde und in ihnen Hauptvorzüge derselben zutage treten; in den zwei oberen Klassen sollte der Unterricht größtenteils in französischer Sprache gegeben und französische Antwort von den Schülern gefordert werden. Für Sprechübungen, die schon auf der untersten Stufe begonnen werden müßten, plaidierte auch Weigand (Über das Französischsprechen auf Schulen) in Herrigs Archiv Bd. 23 (1858). Fast mit denselben Worten wie die Reformer spricht über die Methodik bereits Brennecke in seiner schönen Arbeit: Die Erlernung der französischen Sprache (Progr. der Realschule, Kolberg 1853). Nicht als eine Wissenschaft, sondern als eine Kunst müsse die Sprache in der Schule behandelt werden. Vorführung guter Muster durch Lektüre, mündliche Mitteilung des Sprachschatzes, fleißige Übungen im Wiedererzählen (mündlich und schriftlich) sei die Hauptsache. Alle Übersetzungen aus dem Deutschen in die französische Sprache seien wenigstens für Anfänger gänzlich zu verwerfen; an ihre Stelle müßten französische Diktate treten, um das Ohr, das Verständnis und die Rechtschreibung zu üben. Höchstens seien Retroversionen zulässig, zuletzt aber vorzugsweise freie Aufsätze nach gegebenen Mustern zu verlangen. Man beginne mit der Auffassung durch das Ohr und mit der Bearbeitung der Sprachwerkzeuge, schenke neben der Einübung der Grammatik der freien Rede in jeder Klasse Berücksichtigung und stelle schon von Tertia an Sprechübungen an. Den praktischen Gesichtspunkt für Realschulen betonte Dihm, Exposé d'une méthode pour enseigner la langue française, dans les écoles dites réales, plus conformément aux circonstances de l'époque. Gymn.-Progr. Torgau 1858; und A. Gutbier in Herrigs Archiv, Bd. 27 (1860) S. 149 ff; vergl. auch Monnard a. a. O.

Die Grundsätze dieser Richtung, deren Anhänger also nie vollständig ausgestorben waren, wurden — vielleicht manchmal unbewußt — von den Reformern im wesentlichen wieder aufgenommen und verteidigt. Dies konnte jetzt mit Aussicht auf Erfolg geschehen, da die Universitäten inzwischen wissenschaftlich geschulte Neuphilologen geliefert hatten, die bei mehr oder minder tüchtiger Beherrschung der Sprache und bei der Kenntnis von Land und Leuten diese Methode für den Klassenunterricht auszubilden sich bestrebten. Nachdem sich Versammlungen (z. B. Neuphilologentage, die neusprachliche Sektion der Philol. Vers. zu Dessau 1884, Gießen 1885, Verein rheinischer Schulmänner, Köln 1888; Dezemberkonferenz 1890) für die gemäßigten Ansichten — die der Radikalen mußten Freunde wahrer Bildung von sich weisen — ausgesprochen hatten, fanden sie meist Anerkennung von seiten der preußischen Regierung in den neuen Lehrplänen, die außer dem Verständnis der Schriftsteller, die mit dem Leben des fremden Volkes bekannt machen sollen, bei Beschränkung der zum größten Teil induktiv gewonnenen Grammatik, neben die das Sprachgefühl tritt, den praktischen, schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache als Lehrziel hinstellen, das man bei fortschreitender Durchbildung der neueren Methode zu erreichen hofft. Deshalb sollen Übungen im mündlichen Gebrauch schon auf der untersten Stufe bald nach den ersten Versuchen in der Aussprache, die eine gründliche Pflege findet, beginnen und den ganzen Unterricht von Stufe zu Stufe begleiten. Keine Stunde soll ohne kurze Sprechübungen ver-

gehen, die ihren Stoff entweder aus der Lektüre, die von jetzt ab das Centrum des Unterrichtes ist, oder von Vorkommnissen des täglichen Lebens entnehmen: also Können neben dem Wissen über die Sprache. Welche Wandlung der Ansichten in den leitenden Kreisen während der letzten zehn Jahre vor sich gegangen ist, ersieht man deutlich daraus, daß nach den preußischen Lehrplänen von 1882 die Übungen im mündlichen Gebrauch selbst an den Realgymnasien und Oberrealschulen nicht Conversationsfertigkeit über Vorgänge des täglichen Lebens erzielen sollten. Die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung fällt dem Französischen heute nur noch an den lateinlosen Anstalten zu. Die neuen Lehrpläne der anderen Staaten bewegen sich fast alle — am meisten zurück ist Bayern — auf derselben Linie wie der preußische, bleiben indessen in ihren Forderungen hinsichtlich des praktischen Gebrauchs mehr oder weniger hinter ersterem zurück.

Die einzelnen Lehrpläne der verschiedenen Staaten in früherer Zeit, auf die ich bereits aufmerksam gemacht habe, übergehe ich. Sie forderten im Französischen, trotzdem es seine Erhebung zu einem Gegenstand des öffentlichen Unterrichts an Gymnasien der Rücksicht auf die Nützlichkeit für das weitere praktische Leben verdankte, hauptsächlich Sicherheit in der Grammatik und eine solche Vokabelkenntnis, die es ermöglichten, poetische und prosaische Werke zu verstehen und das Abiturientenskriptum zu fertigen. Zwar schrieben die Lehrpläne für realistische Anstalten in bescheidenem Maße die Fähigkeit im mündlichen Gebrauch der fremden Sprache, für humanistische die Anbahnung hierzu vor, aber beim grammatischen Betrieb, wie wir ihn an vielen Schulen oben kennen gelernt haben, wurde selbst dieses Ziel nicht erreicht, ja an einer Reihe von Gymnasien diese Thätigkeit gar nicht gepflegt (Dir.-Conf. W. 1863, Schl. 1870). Hervorgehoben zu werden verdienen die sächsischen Lehrordnungen für Gymnasien, die -- was aber in der Praxis häufig auch nicht beobachtet wurde — neben der grammatikalischen Unterweisung nachdrücklicher auf die bei einer lebenden Sprache so wünschenswerte Sprechfertigkeit hinwiesen, die möglichst früh gefördert werden müsse; ebenso die badischen Lehrpläne für die Gelehrtenschulen, nach denen außer der Vermittelung des Verständnisses französischer Schriftwerke die Sprache selbst dem Schüler wenigstens soweit zu eigen gemacht werden sollte, daß dieser sich in ihr grammatisch richtig und mit einiger stilistischer Gewandtheit schriftlich und mündlich auszudrücken vermöchte, eine Forderung, der Baden seinen zu allen Zeiten guten Unterricht in dieser Fremdsprache hauptsächlich verdankt (Vergl. auch den Erlaß vom 26. Mai 1882).

Nachdem wir die Geschichte des französischen Unterrichts in kurzen Zügen, an uns haben vorüberziehen lassen, wollen wir noch einen Blick auf die Aufgaben der Zukunft werfen.

Zunächst wird es sich darum handeln, die für die Überlieferung der Kenntnisse vorgeschriebene Methode durch Erfahrungen, die im Unterricht gesammelt werden müssen, und durch diejenigen, welche früher beim analytischen Betrieb gemacht worden sind, im einzelnen auszugestalten. Gleichzeitig müssen jedoch zwei andere Fragen der Lösung näher gebracht werden: die der Auswahl der Lektüre und der schriftlichen Arbeiten.

Wenn man die zahllosen Programme dieses Jahrhunderts durchsieht, so erstaunt man über die bunte Mannigfaltigkeit der Schriften, die gelesen wurden. Man trifft Bücher, die eine Reihe von Jahren viel gebraucht wurden, heute jedoch vollständig vergessen sind. Vorarbeiten, um Klärung zu schaffen, sind bereits geliefert in den Programmen von W. Münch (Ruhrort 1879), O. Vogel (Perleberg 1880), O. Timme (Hildesheim 1882), O. Ulbrich (Berlin 1884), H. Bretschneider (Rochlitz 1886), K. Wehrmann (Kreuznach 1895), K. Foth (Pädag. 1889), ferner von Fr. Perle (Z. f. f. Spr. VIII, 81 ff. und Lehrproben XIII 26 ff.), A. Gille (Z. f. lateinl. H. III) und, abgesehen von früheren Vorschlägen, auf den Dir.-Conf. H. 1882, Rh. 1887, Pm. 1888, S. H. 1892. Eine nicht unbedeutende Rolle wird in diesem Zusammenhang auch das Lesebuch für die untere Stufe spielen, das ja den Mittelpunkt des Unterrichts bilden soll. Bei geschickter Anordnung und Verteilung des grammatischen Stoffes wird es einmal den Schüler in die Sprache des täglichen Lebens einführen, auf der anderen Seite aber ihn mit Land und Leuten bekannt machen müssen, und zwar wird es sich hierbei empfehlen, auf die anderen Unterrichtsfächer Rücksicht zu nehmen, um Vorstellungen, die dort gewonnen worden sind, zu verdichten oder Reihen weiterzuführen.

Dieselbe Unklarheit wie auf dem Gebiet der Lektüre herrscht auch hinsichtlich der schriftlichen Arbeiten (Vgl. R. Hirsch, Über die schriftlichen Übungen beim Unterricht in den fremden

Sprachen, Berlin 1885, L. Bätgen, Eisenach 1890.) So lange man der einseitig grammatischen Richtung oder derjenigen Plötz' folgte, fertigte man schriftliche Übersetzungen aus Übungsbüchern und dementsprechende Exercitien, in den oberen Klassen der Realgymnasien stümperte man auch wohl einen sog. französischen Aufsatz zusammen. Gegen diese Übersetzungen sind nun in den letzten Jahren viele Stimmen laut geworden; die einen wollen sie ganz abgeschafft wissen als eine Kunst, die die Schule nichts angehe, andere wollen sie beibehalten haben und zwar einige für die untere Stufe als Beweis für das erreichte Können, andere wieder für die obere Stufe, wo sie allein möglich seien, nachdem man ein hinreichendes Sprachmaterial sich angeeignet habe. Die freien Arbeiten, welche die Reformer an die Stelle der Exercitien setzen wollen, sind recht gut für die mittleren und unteren Klassen, wo die Abweichungen vom Original noch verhältnismäßig gering sind, werden aber auf der oberen Stufe eine Quelle für Germanismen gerade bei den besseren Schülern, welche freier verfahren wollen. Damit ist die Frage des französischen Aufsatzes berührt. Entweder begnüge man sich in Zukunft mit einem bescheideneren Namen für das, was geliefert wird, oder gebe diese Übung ganz auf. Denn die französische Sprache ist in Bezug auf Ausdrucksweise, Satzbau und Verbindung u. s. w. so eigentümlich und so vielfach abweichend vom Deutschen, daß unsere Schüler bei ihrem selbstverständlich geringen Sprachgefühl nie dazu gelangen können, ein lesbares Französisch zu schreiben. Eine etwas größere Rolle, als ihr bis jetzt in den meisten süddeutschen Staaten bewilligt ist, dürfte aber dafür der schriftlichen Übersetzung in die Muttersprache zufallen. Von Vorteil werden auf allen Stufen richtig angelegte Diktate sein.

Wie man sieht, harrt noch eine Fülle von Aufgaben ihrer Lösung. Jedoch das rege Streben, das eben auf neuphilologischem Gebiete herrscht, wird uns vorwärts bringen zum Segen unserer Jugend und damit unseres gesamten Vaterlandes.

Litteratur: B. Schmitz, Encyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen. 2. Aufl. Leipzig 1876. — O. Wendt, Encyklopädie des französischen Unterrichts. 2. Aufl. Hannover 1888. — C. Dorfeld, Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland. Gymn.-Progr. Gießen 1892.

Gießen. C. Dorfeld.

Frauenfrage

1. Begriff. 2. Entstehung der Frauenfrage. 3. Entstehung und Verlauf der Frauenbewegung. 4. Die Frauenfrage a) als Erwerbsfrage; b) als Bildungsfrage; c) als rechtliche und politische Frage; d) als soziale und sittliche Frage.

1. Begriff. Unter „Frauenfrage" versteht man die Frage, welche Stellung der Frau in der menschlichen Gesellschaft anzuweisen sei. Von einer „Frage" kann in dieser Beziehung nur die Rede sein, sobald sich ein Widerspruch herausstellt zwischen der Stellung, welche die Frauen thatsächlich im Gesellschaftsorganismus einnehmen, und den Ansprüchen, die sie in Bezug auf diese Stellung zu machen berechtigt sind oder berechtigt zu sein glauben.

2. Entstehung der Frauenfrage. Ein solcher Widerspruch ist stets von einzelnen Frauen von hervorragender geistiger Individualität empfunden worden; daher finden sich sporadisch Ansätze zur Erörterung der hierher gehörigen Probleme auch in früheren Zeiten. Dem Geschlecht als solchem und der menschlichen Gesellschaft ist er erst in unserem Jahrhundert voll zum Bewußtsein gekommen. Die Gelegenheitsursache dazu war teils die französische Revolution, die durch ihre Erklärung der Menschenrechte den Frauen auch ihre Rechte zum Bewußtsein brachte, teils der gewaltige Umschwung aller wirtschaftlichen Verhältnisse. Unter der Herrschaft der Naturalwirtschaft hatten die Frauen eine bedeutende Rolle als Produzentinnen gespielt, auch viele gewerbliche Thätigkeiten innerhalb der Familie selbst ausgeführt. Durch die moderne Großindustrie wurde diese Thätigkeit teils bedeutend beschränkt, teils ganz aufgehoben; die Frau blieb nur noch Verwalterin der im Einzelhaushalt verwendeten Güter. Eine Menge Hände wurden dadurch überflüssig. Besonders hart wurden durch diesen Umschwung die unverheirateten Frauen betroffen, um so mehr, als bei dem schwindenden Familiensinn die Begründung von Stiftungen 2c. für unverheiratete weibliche Familienglieder immer seltener wurde und der Protestantismus eine Versorgung der ledigen Frauen in Klöstern nicht kannte. So wurden diese Frauen zum großen Teil aus der verhältnismäßig gesicherten Lage, in der sie sich befanden, auf den Markt des Lebens gestoßen. Daß die Bildungsgelegenheiten, die eine erfolgreiche Konkurrenz mit dem Manne ermöglicht hätten, ihnen zum größten Teil verschlossen waren, daß rechtliche

Beschränkungen ihre freie Bewegung vielfach hemmten, führte zum Bewußtsein des Vorhandenseins einer Frauenfrage (vergl. E. Gnauck-Kühne. Die soziale Lage der Frau. Berlin, O. Liebmann.)

3. Entstehung und Verlauf der Frauenbewegung. Das Bewußtsein des Vorhandenseins einer Frauenfrage führte konsequenterweise zu einer Frauenbewegung, d. h. zu Bestrebungen seitens der Frauen, die auf Beseitigung der Beschränkungen gerichtet waren, welche sie hinderten, sich der veränderten Lage der Dinge anzupassen und ihre Kräfte teils zur Fristung der eigenen Existenz, teils im Dienste der Menschheit auf anderen als den bisherigen, ihnen jetzt verschlossenen Gebieten zu bethätigen. Diese Bewegung begann mit dem Ausbruch der französischen Revolution von 1789. Als Konsequenz der Erklärung der Menschenrechte verlangte Olympia de Gonges Frauenrechte, d. h. völlige Gleichstellung der Frauen mit den Männern im öffentlichen und privaten Leben. Der Konvent unterdrückte die Bewegung durch Schließung der Frauenklubs. Die im Anschluß an die Revolution von 1830 abermals auftauchende Bewegung hatte keine tieferen Folgen; erst seit 1848 machte sich eine stetige Entwickelung in der Frauenbewegung (die man auch als Frauenemancipation bezeichnet) bemerkbar, umsomehr, als der Notstand unter den Frauen von der Mitte des Jahrhunderts an in schnellem Anwachsen begriffen war.

4. Die Frauenfrage. a) **als Erwerbsfrage.** Die Frauenbewegung hat sich in allen Kulturländern in erster Linie der Erwerbsfrage zugewendet. Ihre Ziele nach dieser Richtung hin waren: Erweiterung der Erwerbsgelegenheiten und günstigere Gestaltung der Erwerbsbedingungen. In einer Beziehung bot die moderne Großindustrie reichlich Ersatz für die in der Hauswirtschaft verlorenen Arbeitsgelegenheiten. Sie verwendete mit besonderer Vorliebe weibliche Arbeitskräfte, da die Frauen geringere Lohnforderungen stellten als die Männer (die Frauenlöhne betragen im allgemeinen nur $^1/_2$ bis $^2/_3$ der Männerlöhne) und sich dabei vielfach durch größere Geschicklichkeit, vor allem aber durch Mäßigkeit und Fügsamkeit auszeichneten. Auch zu den ländlichen Wanderarbeitern stellen die Frauen ein zunehmendes Kontingent. Mit der Zunahme der Frauenarbeit in der Industrie ging aber auch eine wachsende Ausnutzung der Frauen Hand in Hand, sodaß in den industriellen Staaten durch die Fabrikgesetzgebungen eine Regelung und Beschränkung der Frauenarbeit stattfinden mußte. Am schwersten sind die Folgen der Fabrikarbeit der Mütter, da die Aufgaben, die sie innerhalb der Familie zu lösen haben, unter ihrer Beschäftigung schwer leiden müssen. Den deutlichsten Ausdruck findet der hier offenbar vorhandene soziale Notstand in der erhöhten Kindersterblichkeit der Fabrikbezirke mit ausgedehnter Frauenarbeit und in der verminderten Kindersterblichkeit während eines Streiks.

Die Erwerbsfrage scheint also in der eigentlichen Arbeiterbevölkerung für die Frauen zwar gelöst, aber in einer Weise, die schwere Bedenken erregt; eine Entlastung der Frauen für die Aufgabe, die sie als Ehefrauen und Mütter zu erfüllen haben, scheint hier vielfach dringend geboten.

Ganz anders liegt die Sache in den Kreisen des gebildeten Mittelstandes. Die Heiratsfrequenz ist gerade in diesen Kreisen im Abnehmen begriffen, und das Erwerbsleben galt vielfach als „unweiblich“, bis die Not lehrte, mit diesem Vorurteil zu brechen. Eine neue Schwierigkeit erwuchs aus der Auffassung der Männer, daß die weibliche Konkurrenz im Grunde ein Eingriff in ihre Privilegien sei; sie wurden sich nicht klar darüber, daß entweder, wie in den Arbeiterkreisen, eine unbeschränkte Konkurrenz der Geschlechter zuzulassen, oder in umfassendem Maße, wie im Mittelalter, Sorge für die Unterbringung und Erhaltung insbesondere der unverheirateten Frauen zu treffen sei. Allmählich haben sich indessen die Frauen in fast allen Kulturländern die Zulassung zu einer großen Anzahl der früher für männlich geltenden Berufe erkämpft. Am weitesten vorgeschritten sind darin die Vereinigten Staaten von Nordamerika, am weitesten zurück ist Deutschland. Den größten Widerstand leisteten die Männer überall in den Berufen, die eine besonders ehrenvolle Stellung in der menschlichen Gesellschaft gewähren; sie verschlossen und verschließen zum Teil noch den Frauen die Bildungsgelegenheiten, die dazu führen. Und doch sahen die Frauen mit Recht in dem Erwerb der höchsten Bildung, die ein Land zu gewähren vermag, der Universitätsbildung, den Schlüssel zu einer Veränderung ihrer ganzen Stellung. Einen wesentlichen Teil der Frauenfrage bildet daher die Bildungs-, speziell die Studienfrage.

b) **die Frauenfrage als Bildungsfrage.** Ein richtiger Instinkt hat die Frauen von Be-

ginn der Bewegung an nach einer besseren Ausbildung verlangen lassen. Der ihnen gebotene Unterricht beschränkte sich überall auf das Elementarste; alle höheren Bildungsanstalten waren ihnen verschlossen. Teils das Verlangen, in die höheren Berufsarten einzutreten, teils das Bedürfnis nach höherer Allgemeinbildung führte zuerst in den Vereinigten Staaten, dann auch in Europa zu einer Bewegung, die als Endziel die Zulassung zu den Universitäten hatte. In vielen europäischen Staaten ist dieses Ziel gleich beim ersten Anlauf erreicht worden; in andern nach kurzer Zeit; am hartnäckigsten verhielt und verhält sich Deutschland. Frankreich hat schon von 1866—1882 109 akademische Grade an Frauen erteilt. England ließ 1867 die ersten Studentinnen zu, die Schweiz in demselben Jahr, Schweden 1870, Dänemark 1875, Italien 1876, Holland und Belgien 1880, Norwegen 1882. Ebenso haben Spanien und Portugal, Rumänien und Rußland und ganz kürzlich Ungarn den Frauen das Studium gestattet. In Österreich sind sie als außerordentliche Hörerinnen zugelassen. Damit hat man jetzt auch in Deutschland, besonders in Heidelberg, Göttingen und Leipzig einen Anfang gemacht. Auch hier wird sich die endgiltige Regelung nicht lange mehr hinausschieben lassen.

Die Zulassung zum Studium wird von den Frauen, wie erwähnt, zum Teil aus praktischen Gründen, als Vorbedingung für die Ausübung der höheren Berufsarten, verlangt. Weibliche Ärzte werden immer mehr als Notwendigkeit erkannt; ebenso ist eine gesteigerte Verwendung von Lehrerinnen an den oberen Klassen der höheren Mädchenschulen als notwendig erkannt und in Preußen durch die Verfügungen vom 31. Mai 1894 sogar geboten. Die für solche Lehrerinnen vorhandenen Bildungsgelegenheiten sind aber so wenig ausreichend, daß mit der Zeit doch durch das Universitätsstudium die notwendige Ergänzung geboten werden muß.

Aber es handelt sich bei der Studien- und Bildungsfrage überhaupt nicht nur um die praktische Vorbildung auf einen Beruf, sondern auch um die formale Ausbildung der Fähigkeiten der Frau. Über das, was sie zu leisten imstande ist und etwa zur Kulturentwickelung der Menschheit beitragen könnte, gehen die Ansichten weit auseinander. Während frühere Untersuchungen über diese Frage hauptsächlich auf historischem Material und logischer Argumentation basierten (John Stuart Mill: die Hörigkeit der Frau), hat sich in neuerer Zeit eine große Anzahl von Gelehrten damit beschäftigt, die Fähigkeiten der Frau auf Grund morphologischen, physiologischen und statistischen Materials festzustellen (Lombroso: La donna delinquente; Havelock Ellis: Mann und Weib [Leipzig, Georg Wigand] u. a. m.) Die richtige Lösung ist selbstverständlich nur auf dem Wege des Experiments zu finden. Volle Freiheit der Entwickelung allein kann zeigen, wozu die Frau befähigt ist. Zu diesem Resultat kommen übrigens unbefangene moderne Forscher auch. So sagt Ellis (S. 398): „Wir haben kein Recht, im gesellschaftlichen Leben feste, die Geschlechter sondernde Schranken zu errichten. Inwieweit das eine oder das andere Geschlecht für irgend eine Art von Arbeit oder irgend ein Vorrecht besonders qualifiziert ist, darüber kann nur eine auf unbeschränktem Experimentieren beruhende Erfahrung entscheiden. Ergiebt ein derartiges Experiment ein günstiges Resultat, um so besser für die Menschheit; ist es ungünstig, so leidet darunter die Minorität, die ein Durchbrechen der natürlichen Gesetze verlangt hat. Es ist durchaus unnötig, übereifrig vor einer Versündigung gegen die Natur zu warnen; die Welt ist nicht so leicht umzustürzen, und wir können mit völligem Gleichmut den Versuchen sozialer Neubildungen und Anpassungen zuschauen. Derartige Bestrebungen sind entweder Bethätigungen eines gesunden, natürlichen Instinkts, und dann kann der soziale Körper durch sie nur gewinnen, oder sie werden, wenn sie es nicht sind, das organische Leben der Menschheit nicht beeinflussen."

Ohne Zweifel wird eine intensive geistige Kultur die spezifisch weiblichen Eigenschaften nicht verwischen, im Gegenteil, sie wird am besten dem mit Halbbildung so leicht verbundenen Bestreben, männliche Eigenart nachzuahmen, entgegenwirken. Das Weib, das sich zu einer eigenen Weltanschauung, zum Bewußtsein einer Eigenart durchgerungen hat, wird diese Eigenart auch in seiner Wirkung auf die Umwelt bethätigen wollen und bethätigen.

Die Erkenntnis, der Lord Granville, der Kanzler der Universität London, im Jahr 1888 Ausdruck gab, daß die beste Bildung, die unter rationellen Bedingungen den Frauen gegeben werde, sowohl für diese selbst als für die menschliche Gesellschaft ein Vorteil sei; die Höffding in die Worte kleidete: „Der große Einfluß, den die Frau in der Familie hat, und

den sie hierdurch auf die gesamte ethische, soziale, religiöse und politische Entwickelung ausübt, macht eine möglichst reiche Ausbildung ihrer Fähigkeiten zur Notwendigkeit" — diese Erkenntnis hat fast in allen modernen Kulturstaaten auch zu einer Umgestaltung des Mädchenschulwesens geführt. In Nord-Amerika, Norwegen, Finnland und anderen Staaten werden den Mädchen ganz genau dieselben Bildungsgelegenheiten geboten wie den Knaben; meistens werden beide Geschlechter gemeinsam unterrichtet. In England, Frankreich, Rußland sind High Schools, Lyceen, Mädchengymnasien eingerichtet, in denen die Mädchen neben den gewöhnlichen Schulfächern alte Sprachen und Mathematik treiben oder doch treiben können. Deutschland hat keine Neuerung nach der Richtung hin eingeführt. Die — noch sehr geringen — Bedürfnisse nach einer Bildung auf humanistischer Grundlage werden seit 1890 durch einige Gymnasialschulen (in Berlin, Karlsruhe und Leipzig) befriedigt.

Man beruft sich bei der Ausschließung der alten Sprachen und der Mathematik aus den Mädchenschulen darauf, daß diese nur Rücksicht zu nehmen hätten auf den gewöhnlichen Beruf der Frau, Gattin und Mutter zu werden. Selbst wenn dies voll zugegeben würde (was bei dem Umstand, daß ca. 40 % Mädchen der gebildeten Stände unverheiratet bleiben, und daß man nicht vorauswissen kann, welches diese 40 % sind, nicht unbedenklich ist), so läßt sich doch für eine fakultative Einführung dieser Fächer, wenigstens des Lateinischen und der Mathematik, auf der Oberstufe der Mädchenschulen anführen, daß ein höchst abnormes Verhältnis darin liegt, wenn die Mutter eines gebildeten Hauses nicht imstande ist, die Schularbeiten ihres Sextaners zu kontrollieren. Es erwacht dabei in dem neunjährigen Knaben nicht selten ein Dünkel, der auf der nicht ungerechtfertigten Überzeugung ruht, daß die Mutter nicht für fähig gehalten worden ist, die Dinge, die er, der kleine Knabe treibt, zu verstehen. Außerdem würden diese Fächer der so arg vernachlässigten formalen Bildung der Mädchen zu gute kommen: „Auch den Frauen thut eine Schule not, die nicht der Neigung zu Putz und Flitter, zu Gefühlsschwelgerei und geschäftigem Müßiggang entgegenkommt, sondern zu ernsthafter Arbeit und ernsthaftem Nachdenken erzieht. Man sagt, Grammatik und Mathematik entsprechen nicht der weiblichen Neigung. Nun, sie entsprechen auch der Neigung vieler Knaben nicht; dennoch ersparen wir sie ihnen nicht, sondern halten sie für eine heilsame Zucht des Geistes." (F. Paulsen, System der Ethik, Berlin, W. Hertz. S. 643.) Die nur fakultative Einführung der betreffenden Fächer würde es ermöglichen, ungeeignete Kräfte fernzuhalten. Mag man sich aber zu dieser speziellen Frage stellen, wie man will, jedenfalls erscheint es als eine ernste Pflicht des Staates, der die Frauen in demselben Maße wie die Männer zu den Steuern heranzieht, für eine gründliche Vorbereitung derselben auf ein Erwerbsleben Sorge zu tragen.

Ob der Wissenschaft selbst wesentliche Vorteile aus der Beteiligung der Frau erwachsen werden, ist eine Frage, die erst durch längere Erfahrung beantwortet werden kann. Einen vorläufigen Hinweis auf die Richtung, in der möglicherweise eine eigenartige Leistung der Frau liegen könnte, giebt Buckle in seinem Essay: Der Einfluß der Frauen auf die Fortschritte der Wissenschaft. Keinesfalls ist aber von der Beantwortung dieser Frage das Recht der Frau zur Ausbildung ihrer intellektuellen Fähigkeiten, das als einfaches Menschenrecht zu betrachten ist, abhängig zu machen.

c) die Frauenfrage als rechtliche und politische Frage. Die Frauen konnten sich nicht verhehlen, daß alle etwa errungenen Einzelvorteile nur von dauerndem Wert sein würden, wenn es gelänge, sie auf gesetzmäßige Grundlage zu stellen. Ihre Bestrebungen mußten daher auf rechtliche Gleichstellung mit dem Manne gerichtet sein. Soweit sich dieses Verlangen auf privatrechtliche Bestimmungen erstreckt, zeigt sich bei den modernen Kulturvölkern eine steigende Tendenz, die Gerechtigkeit dieser Forderung anzuerkennen und sie zu bewilligen; nur auf familienrechtlichem Gebiet bestehen noch mancherlei Beschränkungen (der Entwurf eines neuen bürgerlichen Gesetzbuches regelt das eheliche Güterrecht zum größten Nachteil der Frau), deren Beseitigung als eine der dringendsten Sorgen der Frau erscheint.

Anders steht es mit einem weiteren Verlangen der Frauen, das sich aus dem bisherigen Verlauf der Dinge konsequenterweise ergab. Sollte die Befreiung von den bisherigen gesetzlichen Beschränkungen eine dauernde sein, so ergab sich für die Frauen die Notwendigkeit, auf die Gesetzgebung Einfluß zu gewinnen durch Beteiligung an der Wahl der gesetzgebenden Körperschaften: sie mußten das politische Wahlrecht fordern.

Die erste Bewegung dieser Art entstand in Amerika im Anschluß an die Antisklavereibewegung, an der die Frauen sich lebhaft beteiligt hatten. 1850 wurde der erste Kongreß zu Gunsten des Frauenstimmrechts (National Woman Suffrage Convention) abgehalten. Zwei große Vereine, die im Jahre 1890 zu der National American Woman Suffrage Association verschmolzen wurden, traten mit großer Energie für das Frauenstimmrecht ein. Thatsächlich ist es heute in einigen Staaten Nord-Amerikas (Wyoming, Utah), in Chile, Neu-Seeland und Süd-Australien durchgeführt; die Erfahrungen, die man damit gemacht hat, sind durchaus gute.

Theoretisch gehen die Ansichten über die Berechtigung und die Aussichten der politischen Frauenbewegung sehr auseinander. Höffding sagt: „Wenn die Frau sowohl die Möglichkeit als auch das Recht und die Pflicht hat, an den allgemein menschlichen Aufgaben mitzuarbeiten und ihre Persönlichkeit auf selbständige Weise auszubilden, so wird ihr auch das politische Stimmrecht nicht verwehrt werden können. Diejenigen inneren und äußeren Bedingungen, welche dieses voraussetzt, kann sie ebensowohl erfüllen, als die meisten Männer, und es ist nicht weniger für sie als für den Mann vom größten Interesse, daß die öffentlichen Angelegenheiten gut verwaltet werden. Die Übung und die Erfahrung, an welcher es ihr gebricht, kann sie der Natur der Sache zufolge nur durch praktische Teilnahme am öffentlichen Leben erwerben. Schon jetzt übt sie in politischer Beziehung großen Einfluß aus, da sie aber von praktischer Erfahrung fern gehalten wird, ist dieser Einfluß einseitig und wird durch enge Anschauungsweisen bestimmt. Überdies hat sie nicht das Gefühl der Verantwortlichkeit, welches Stimmrecht und Stimmpflicht geben. Wenn sie dieses Recht erhält, so werden die Männer genötigt werden, von dem Abgeben ihrer Stimme ernstlichere Rechenschaft abzulegen und werden sich nicht so leicht mit ihrer Überzeugung abfinden können. Sollten Mann und Frau auch für verschiedene Seiten votieren, so würde das Unglück doch nicht größer sein, als es jetzt schon sein kann, wenn die Frau eine andere politische Überzeugung hegt, als der Mann. Die größere Aufforderung zum selbständigen Denken, welche politische Rechte ihr geben werden, wird sie auch von der Autorität der Geistlichen und der Beichtiger befreien, sodaß eine Erteilung des Stimmrechts an die Frauen auf die Dauer den Geistlichen nicht mehr Stimmen zuführen wird, als sie schon haben. — Wo die Frau (wie in einigen nordamerikanischen Distrikten) dieses Recht schon erhalten hat, da scheint es einen guten Einfluß auf das öffentliche Leben ausgeübt zu haben, ohne die befürchteten Mißlichkeiten im Gefolge mit sich zu bringen". (Ethik, S. 232 f.)

Pierstorff meint: „Eine individualistische Staatstheorie kann die Forderung des politischen Frauenwahlrechts als ihre letzte Konsequenz auf die Dauer unmöglich abweisen. Davon, ob die radikal-demokratische oder aber die organische Auffassung vom Staate zum Siege gelangt, wird das Schicksal des Frauenstimmrechts in erster Linie abhängen. Der Ausschluß der Frauen von den politischen Rechten muß indessen jederzeit in einer vollständigen Berücksichtigung der wahren Interessen des weiblichen Geschlechts seine innere Berechtigung erweisen". (Handwörterbuch der Staatswissenschaften. Verlag von Gustav Fischer, Jena; Band 3, S. 658).

Der Einwurf, den Paulsen macht, wer die politische Gleichstellung der Frauen fordere, müsse auch die militärische Gleichstellung fordern, (Ethik, S. 638) ist nicht stichhaltig. Erstens wird derselbe den Männern gegenüber auch nicht geltend gemacht, insofern die Ausübung der politischen Rechte keineswegs von der Ableistung der Militärpflicht abhängig gemacht wird, zweitens können die Dienste, welche die Frauen dem Vaterlande als Mütter leisten, reichlich als Ausgleich für die Dienste, die der Soldat ihm leistet, gelten. Es sterben weit mehr Mütter im Wochenbette als Männer auf dem Schlachtfelde.

In Deutschland sind, außer von der sozialdemokratischen Partei, nur ganz vereinzelte Versuche gemacht worden, für das politische Wahlrecht der Frauen zu agitieren. Da die deutschen Frauen bisher weder im Berufsleben noch in der Gemeindeverwaltung genügende Schulung erhalten haben, mußten auch dahin zielende Versuche als verfrüht und überdies als aussichtslos bezeichnet werden. Man muß Theobald Ziegler zustimmen: „Den Frauen von heute auf morgen das aktive oder gar das passive Stimmrecht in Staat und Reich, in Kirche und Gemeinde, geben zu wollen, das wäre, wie alles Plötzliche, auch hier vom Übel". (Die soziale Frage eine sittliche Frage. Stuttgart, Göschen, S. 128). Daß aber eine

dauernde Besserung und Sicherung der Stellung der Frauen nur zu erreichen ist, wenn diesen ein Einfluß auf die Gesetzgebung zusteht, liegt auf der Hand; die endgiltige Lösung der Frauenfrage ist daher von der Frage des politischen Wahlrechts untrennbar.

d) **Die Frauenfrage als soziale und sittliche Frage.** Als sittliche und soziale Frage bezieht sich die Frauenfrage mehr auf die Gesellschaft als auf die Frauen selbst. Sie würde so zu formulieren sein: Welche Vorteile in sittlicher und sozialer Beziehung hat die Gesellschaft von einer Befreiung der Frauen aus ihrer gegenwärtigen beschränkten Lage zu erwarten? Die Antwort mag in nachfolgenden Ausführungen nur angedeutet sein.

Die gegenwärtige Kultur trägt nicht nur in Wissenschaft, Kunst, Technik u. s. w. sondern auch in ihrem ethischen und sozialen Charakter ausschließlich das Gepräge männlicher Eigenart. Die Frau hat nur indirekt, durch ihren Einfluß auf den Mann, eine Einwirkung darauf ausüben können. Eine Veränderung in der Stellung der Frau, die ihr einen unmittelbaren Einfluß auf die „öffentlichen Angelegenheiten," d. h. auf die Gestaltung derjenigen Einrichtungen, welche der öffentlichen Wohlfahrt dienen sollen, gestattet, würde unzweifelhaft mit der Zeit und je mehr praktische und geistige Schulung die Frau zu einer ausgeprägten Eigenart gelangen läßt, ihre Einwirkungen im Stande dieser öffentlichen Angelegenheiten bemerkbar machen. Während auf primitiver Kulturstufe Mann und Weib psychisch wenig verschieden erscheinen, bringt sie steigende Kultur zu immer mehr steigender Differenzierung; eben darum erscheint, da die „öffentliche" Wohlfahrt doch auch die Wohlfahrt der Frauen mit in sich begreift, je länger, je mehr ihre Einwirkung im öffentlichen Leben nötig.

Auf welche Gebiete sich der Einfluß der Frau, ihrer Neigung und Eigenart entsprechend, vorzugsweise erstrecken und in welcher Richtung er sich bewegen würde, ist schon aus der jetzigen Stellungnahme der Frau zu verschiedenen Kulturerscheinungen ersichtlich. Die erste praktische Einwirkung der Frau auf öffentliche Angelegenheiten zeigt sich bei Gelegenheit der Negeremancipation. Die ganze nordamerikanische Frauenbewegung hat darin ihren Ausgangspunkt. Eine bedeutende Thätigkeit entfalten die Frauen ferner für Mäßigkeitsbestrebungen. Die Arbeit der Worlds Womans Christian Temperance Union hat besonders in Amerika und England schon bedeutende soziale Erfolge erzielt. — Die Friedensbestrebungen sind durch das Buch einer Frau (Bertha von Suttner: Die Waffen nieder) mächtig gefördert worden und werden überall von Frauen mit Wärme erfaßt. — Mit Energie beginnen sie jetzt auch das entsetzliche Übel der Prostitution zu bekämpfen. Die bestorganisierte und zielbewußteste Arbeit leisten auf diesem Gebiet die englischen Frauenvereine. Die „Internationale Vereinigung gegen die staatliche Regulierung des Lasters" ist von einer Frau, Mrs. Butler, ins Leben gerufen; sie hat es verstanden durch eine thatkräftige Agitation das Publikum zum Nachdenken über das Unwürdige der staatlich organisierten Prostitution zu bringen. Ihr Kampf wird durchaus von ethischen Gesichtspunkten aus geführt: sie kämpft gegen die Vergewaltigung eines menschlichen Wesens zu gunsten eines anderen, ebenso wie Mrs. Beecher-Stowe in Onkel Toms Hütte. (Vergl. „Aus der Arbeit der englischen Frauenvereine". Von W. Wetz in „Die Wahrheit" Nr. 36.)

Das wärmste Interesse der Frauen aber galt und gilt den Erziehungsfragen und den philanthropischen Bestrebungen jeder Art. Einer Beweisführung dafür, daß sie diesen Bestrebungen auch wesentliche Förderung bringen können, bedarf es wohl kaum, da sie in privater Thätigkeit sich längst auf diesen Gebieten bewährt haben. Ein bestimmender Einfluß ist ihnen in Deutschland noch nirgends gestattet. In Amerika, England und verschiedenen anderen Staaten sind Frauen längst offiziell zu diesen Bestrebungen herangezogen worden, indem ihnen teils das aktive und passive Wahlrecht für Gemeinderäte, Schulräte, die Armenverwaltung u. s. w. verliehen, teils leitende Stellungen übertragen sind. Bei uns fehlt der Einfluß der Frau im Schul- und Gefängniswesen, in der öffentlichen Armen- und Krankenpflege, in der Zwangserziehung — es fehlt nicht an Stimmen auch unter den Männern, die ihn als dringend wünschenswert bezeichnen.

Diese letzten Hindeutungen mögen genügen, um die Wahrheit des Höffdingschen Ausspruchs zu erweisen: „Was die Frau verlangt, wenn sie sich emancipieren will, ist eigentlich das Recht, ihre volle Pflicht im Dienst der Menschheit thun, an den gemeinschaftlichen Aufgaben mitarbeiten zu können."

Litteratur: Die Litteratur über die Frauenfrage ist heute eine außerordentlich umfangreiche und vermehrt sich täglich. Ein sehr umfassendes Verzeichnis bringt das Handwörterbuch der Staatswissenschaften (G. Fischer, Jena, 3. Band, S. 660 ff.). Ein Katalog der Litteratur der weiblichen Erziehung und Bildung in Deutschland, der auch die meisten deutschen Schriften zur Frauenfrage enthält, ist von G. Krusche herausgegeben (Beyer & Söhne, Langensalza). Besonders sei auf folgende Werke hingewiesen, die etwa die verschiedenen Stadien der Frauenbewegung darstellen möchten: v. Hippel „Über die bürgerliche Verbesserung der Weiber", Berlin 1792. J. St. Mill „Die Hörigkeit der Frau", deutsch von Jenny Hirsch, Berggold 1891, 3. Aufl. — Luise Büchner, Die Frauen und ihr Beruf. Leipzig 1884, 5. Aufl. — Pierstorff, Frauenarbeit und Frauenfrage, im Handwörterbuch der Staatswissenschaften. Band 3. — Höffding, Ethik (Leipzig, Fuesscher Verlag). — Th. Ziegler, Die soziale Frage eine sittliche Frage (Stuttgart, Göschen). — Havelock Ellis, Mann und Weib (Leipzig, Georg Wigand 1894). Die Monatsschrift Die Frau (W Moeser, Hofbuchhandlung, Berlin S).

Berlin. Helene Lange.

Frauenfrage

1. Die Frauenfrage in alter und neuer Zeit, ihr bedeutsames Hervortreten in der Gegenwart. 2. Für die niederen Stände giebts keine Frauenfrage, nur für die vermögenslosen Mädchen gebildeten Standes. 3. Anklagen gegen die höhere Mädchenschule. Es ist nicht deren Aufgabe, auf den Hausfrauenberuf oder eine erwerbende Thätigkeit vorzubereiten. Notwendigkeit der Begründung von Mittelschulen. 4. Die Frauen und der ärztliche Beruf. Die künftigen Oberlehrerinnen. 5. Hauptgrund der Frauenfrage nicht der Mangel an Gelegenheit zur Vorbildung für eine erwerbende Thätigkeit, sondern vielfach der Leichtsinn und der Standesdünkel der Eltern, die Bequemlichkeit der Mädchen.

1. Die Frauenfrage in alter und neuer Zeit, ihr bedeutsames Hervortreten in der Gegenwart. Man könnte sich wundern, wenn in einem Sammelwerke, welches ausschließlich Fragen der Erziehung und des Unterrichtes beleuchtet, von der vielbesprochenen Frauenfrage der Gegenwart die Rede ist; es erklärt sich das indessen daraus, daß neuerdings vielfach Vorschläge laut geworden sind, auf welche Weise durch eine andere Erziehung des weiblichen Geschlechts, als die herkömmliche ist, die Übelstände der Frauenfrage gehoben werden möchten.

Das Wort „Frauenfrage" ist neu, die Sache nicht, denn es gab allezeit eine Frauenfrage, d. h. die Frage nach der wirtschaftlichen Versorgung der unverheiratet bleibenden vermögenslosen Mädchen gebildeten Standes. Verfolgen wir die Sittenschilderungen des vorigen Jahrhunderts, so begegnen wir denselben Klagen über die zunehmende Putzsucht junger Mädchen, ihren Prunk mit allerlei unnützen Kenntnissen, ihr Ungeschick für die Hauswirtschaft. Diese Mängel der Mädchenerziehung vor 100 bis 130 Jahren werden uns dargestellt als die Ursache, weshalb so viele junge Männer nicht heiraten, nicht heiraten können; so finden wir es bei Justus Möser, so stellen schnellfertige Urteiler, welche nur eine sehr oberflächliche Kenntnis des Mädchenschulwesens unserer Zeit besitzen, das heranwachsende Geschlecht unserer Zeit dar, m. E. vielfach mit Unrecht. Daß in der Gegenwart die Frauenfrage mit besonderer Lebhaftigkeit besprochen wird, ist erklärlich; der Kampf ums Dasein wird für Mann und Weib in jedem Jahrzehnt schwieriger; mit jedem Jahrzehnt wird die Verhältniszahl der Ehelosen beiderlei Geschlechts größer, weil die gesteigerten Lebensbedürfnisse die Eheschließung schwieriger machen. Anderseits wendet die Gegenwart den gesellschaftlichen Mißständen jeder Art eine weit größere Aufmerksamkeit zu, als dies früher geschah, beleuchtet ihre Ursachen, schlägt Mittel zu ihrer Hebung vor. Wenn also die Frauenfrage heutzutage brennender als jemals erscheint, so ist dies wohl nicht allein eine Folge davon, daß unsere Zustände bedenklicher geworden, sondern auch davon, daß wir aufmerksamer geworden sind auf die sozialen Mängel der Zeit, mehr als früher bedacht sind, dieselben zu heben.

Es ist eine sehr bequeme Art, sich mit der Frauenfrage — die man ja auch ganz treffend eine Jungfrauenfrage genannt hat — dadurch abzufinden, daß man immer aufs neue hervorhebt: Die Frau gehört ins Haus, ins Haus! Sehr wohl! Auch erreicht ein guter Teil unserer Mädchen den Hafen der Ehe, und zahlreiche andere, denen dies nicht beschieden ist, finden doch eine beglückende Thätigkeit ähnlicher Art im Hause von Geschwistern und Verwandten; ist doch fast in jeder Familie eine solch allezeit hilfbereite Stütze des jüngeren Geschlechts, die ehrwürdige „deutsche Tante" vorhanden. Aber das schafft die betrübte Thatsache nicht aus der Welt, daß, besonders in töchterreichen und zugleich wenig vermögenden Familien gebildeten Standes, zahlreiche junge Mädchen das Ziel der Ehe nicht erreichen, sei es daß sich überhaupt kein Bewerber fand, sei es daß sie sich nicht entschließen konnten, um der Versorgung willen

einem ungeliebten Bewerber die Hand zu reichen. Die eigentlichen Opfer der modernen Frauenfrage sind diese Töchter gebildeter aber vermögensloser Familien, vornehmlich des Beamtenstandes. Aufgewachsen in gebildeter Umgebung, den Verhältnissen der Eltern entsprechend durch eine gute Schule gegangen, mit einigen Ansprüchen an Geselligkeit und äußeren Glanz aufgewachsen, oft genug verwöhnt und an das Leben allzu hohe Anforderungen stellend, verleben sie die kurzen Jugendjahre in der Hoffnung, durch die Ehe eine Versorgung für das Leben zu finden. Solange die Eltern leben, wird der Schein des Wohlstandes aufrecht gehalten; nach deren Tode sind sie, und bisweilen mehrere Schwestern, auf die bescheidene Einnahme aus eigenem Verdienst hingewiesen, und doch war in der Regel ihr Jugendunterricht nicht darnach geartet, sie auf die Notwendigkeit des Selbstverdienens vorzubereiten. So giebt es Unzählige, die in dürftigen Verhältnissen ein verfehltes Leben hinschleppen, voll Erinnerungen an eine sorglose hoffnungsfreudige Jugend, in freudloser Gegenwart, ohne Hoffnung für die Zukunft.

2. Für die niederen Stände giebt es keine Frauenfrage. In dieser Hinsicht sind die Mädchen niederen Standes weit besser gestellt. Von Jugend auf gewöhnt an den Gedanken, dereinst verdienen zu müssen, helfen sie schon als Kinder in der väterlichen Wirtschaft, treten, sobald es angeht, sei es in der Stadt oder auf dem Lande, in eine dienende Stellung, ersparen sich bei einiger Umsicht und Tüchtigkeit ein bescheidendes Vermögen, das immerhin ausreicht als Notpfennig für den Beginn einer kleinen Haushaltung und seine Besitzerin begehrenswert macht. Oder sie treten als Arbeiterinnen in den Dienst der Industrie; ist die Einnahme nicht groß, so reicht sie doch für die Bedürfnisse des Tages; schließlich heiratet der Arbeiter die Arbeiterin. Es wird schon gehen; geht es nicht, so bleibt die öffentliche Armenpflege als letzte, gemeiniglich nicht als Demütigung empfundene Zuflucht.

Wenn die Verhältnisse bei den Töchtern gebildeter Stände vielfach ungünstiger liegen, so ist m. E. die Hauptschuld weniger den bedauernswerten Opfern der Frauenfrage als ihren Eltern beizumessen, welche, obwohl unvermögend, nicht daran dachten, ihre Töchter zu bescheideneren Ansprüchen zu erziehen und ihnen zugleich durch rechtzeitige Vorbereitung auf eine künftige Erwerbsthätigkeit das Bewußtsein wirtschaftlicher Selbständigkeit ins Leben mitzugeben. Zwar geschieht das auch in vielen Fällen. Besonders beliebt ist die Vorbereitung für den Lehrstand, wenn auch nur ein Teil der also Vorbereiteten von seinem Rechte Gebrauch macht. Wieder andere widmen sich der Musik, dem Zeichen- und Handarbeitsunterricht. Alle diese verschiedenen Lehrberufe fordern einen gewissen Aufwand an Zeit- und Geldopfern, der nicht immer möglich ist, nicht immer sich fruchtbringend erweist. Besonders die Lehrerinnen, denen es nicht gelingt, an einer öffentlichen Anstalt Fuß zu fassen, haben vielfach traurige Aussichten für das Alter. Verhältnismäßig wenige wählen die Vorbereitung für eine kaufmännische Thätigkeit. Unendlich groß ist das Angebot derjenigen, die sich als Gesellschafterinnen, Stützen der Hausfrau &c. nützlich zu machen und zugleich einen festen Boden unter den Füßen zu gewinnen suchen. Hin und wider hat der Staat im Eisenbahn-, Telegraphen- &c. Dienst die billigere Frauenarbeit herangezogen; aber auch hier herrscht ein erbitterter Kampf ums Dasein, denn für jede Stelle, in welcher ein Weib ein bescheidenes Dasein führt, ist auch schon ein männlicher Bewerber da.

3. Anklagen gegen die höhere Mädchenschule. Notwendigkeit der Begründung von Mittelschulen für Mädchen. So ist es erklärlich, daß seit drei Jahrzehnten die Mädchenschule oft recht leidenschaftlich angeklagt wird, sie trage nicht genügende Sorge für die Erwerbsfähigkeit des weiblichen Geschlechts; man verlangt eine Ausdehnung des gesamten Erwerbsgebietes der Frauen und eine derselben entsprechende reichere Entwickelung des Mädchenschulwesens; die richtigen Heißsporne in der Frauenbewegung verlangen völlige Gleichstellung der beiden Geschlechter hinsichtlich jeder Erwerbsthätigkeit, also auch Gleichberechtigung zu derjenigen, zu welcher die Vorbereitung nur durch akademische Studien möglich ist. Wir Deutsche können uns nicht entschließen, amerikanische Zustände herzustellen, ganz abgesehen von der Beantwortung der Frage, ob die Frau überhaupt durch ihre leibliche Organisation wie durch die Besonderheit ihrer geistigen Begabung in der Lage sei, mit dem Mann in Wettbewerb zu treten. Bei alledem ist das Verlangen der Frauen völlig berechtigt, daß ihnen alle Berufsthätigkeiten erschlossen werden

möchten, zu welchen sie befähigt sind und die herrschende Sitte ihnen den Zutritt nicht unbedingt verschließt. (S. Art. Mädchenschule.)

In wiefern nimmt die Schule auf eine zukünftige erwerbende Thätigkeit des weiblichen Geschlechts Rücksicht? Im Grunde thut dies weder die Knaben- noch die Mädchenschule, denn beider Aufgabe ist nicht die Vorbereitung für einen bestimmten Beruf, sondern die Mitteilung einer allgemeinen Bildung, welche allerdings je nach den Bedürfnissen der verschiedenen Bevölkerungsschichten verschieden sein wird. Die Bildungsstätte der großen Mehrzahl der gesamten Bevölkerung ist die Volksschule; sie genügt den zukünftigen Bedürfnissen der Schüler, welche gemeiniglich in bäuerlicher, dienender oder handwerklicher Stellung verbleiben; allerdings werden die letzteren, wollen sie überhaupt Tüchtigeres leisten, ihre Schulkenntnisse in einer fachlichen Fortbildungsschule erweitern müssen, wie es auch für Mädchen solche Fortbildungsschulen in Handarbeit, Rechnen, Buchführung, Deutsch und Französisch giebt. (S. Art. Fortbildungsschule.) So genügt die Volksschule mit ihren verschiedenen Erweiterungen dem Bedürfnisse des weitaus größten Teiles unserer weiblichen Jugend, gerade desjenigen Teiles, für den die böse Frauenfrage nicht vorhanden ist.

Aus und neben der Volksschule hat sich im langsamsten Weiterschreiten seit dem letzten Viertel des 18. Jahrhunderts die sogenannte höhere Mädchenschule entwickelt, d. h. die Veranstaltungen, den jungen Mädchen gebildeten Standes eine über die Ziele der Volksschule hinausgehende Bildung zu geben, welche man vornehmlich durch Heranziehung des Französischen, später der beiden Fremdsprachen zu erzielen meinte. Die letzten vier Jahrzehnte haben eine langsame aber stetige Weiterentwickelung des Mädchenschulwesens gebracht, aber es ward mehr und mehr offenbar, daß die höhere Mädchenschule nicht sorgte für die zukünftige Erwerbsfähigkeit ihrer Schülerinnen, abgesehen etwa von denjenigen, welche sich dem Lehrberufe zu widmen gedachten. Es war dies keine Versäumnis der höheren Mädchenschule, denn sie war eigentlich doch nur für Mädchen geeignet, welche durch die Vermögensverhältnisse des Elternhauses nicht auf eine künftige Erwerbsthätigkeit angewiesen waren; denselben Weg zu einer höheren Bildung wählten auch die Töchter des gebildeten, aber wenig vermögenden Beamtenstandes, und da stellte sich dann alsbald der Mißstand heraus, daß dieselben, falls sie sich nicht verheirateten, von der ihnen ins Leben mitgegebenen höheren Bildung keinerlei praktischen Nutzen zu ziehen wußten. So erfuhr denn die höhere Mädchenschule in den fünfziger und sechziger Jahren die schwersten Angriffe, daß sie ihren Schülerinnen eine für das Leben völlig wertlose Bildung darbiete. Diesem Mangel abzuhelfen, wurden die verschiedensten Vorschläge laut. Die einen verlangten, daß die Mädchenschule für den zukünftigen Hausfrauenberuf ihrer Schülerinnen sorge durch Unterweisung in Gesundheitslehre, Kinderpflege, Krankenwartung, Hauswirtschafts- und Erziehungslehre; die andern verlangten von ihr die Vorbereitung für eine erwerbende Thätigkeit durch Einführung in Volkswirtschaftslehre, Technologie, Buchführung, Garten- und Warenkunde rc.; wieder andere verlangten für die Mädchen gar eine dem Gymnasium sich annähernde Bildung durch Einführung des Lateinischen, und unter den Schriftstellern, die sich in den sechziger Jahren über diese Frage vernehmen ließen, befanden sich gefeierte Gelehrte wie H. v. Sybel und Virchow, berühmte Frauen wie F. Lewald.

Es war das vielfach dilettantisches Gerede, wie es auch heutzutage noch von Zeit zu Zeit wieder als funkelnagelneue Weisheit zu Markte gebracht wird. Die höhere Mädchenschule ließ sich durch diese Kundgebungen nicht stören, sondern ging ruhig ihres Weges weiter. Eines aber war das praktische Ergebnis dieses Streites der Meinungen, die Erkenntnis nämlich, nicht daß die höhere Mädchenschule einer grundstürzenden Änderung bedürfe, durch welche zugleich für den zukünftigen Hausfrauenberuf wie für die zukünftige Erwerbsthätigkeit ihrer Schülerinnen gesorgt würde, sondern daß ein Mittelglied zwischen ihr und der Volksschule herzustellen sei, eine Schule für alle diejenigen Mädchen, welche nicht durch ein ausreichendes Vermögen jeder Sorge um eine dereinstige erwerbende Thätigkeit enthoben sind und doch nach dem Bildungsstande der Eltern eine Bildung begehren, welche über die von der Volksschule dargebotene hinausgeht; eine Schule für den gebildeten Bürgerstand, den mittleren Beamten und Kaufmann. Es ist das die Mittelschule oder Bürgerschule für Mädchen, eine Schulgattung, welche etwa seit der Mitte der siebziger Jahre mehr und mehr, wenn auch noch lange nicht in genügender Zahl, eingerichtet worden ist und überall, wo sie vor-

handen ist, in segensreicher Weise wirkt. Ihre Notwendigkeit wird schon dadurch bewiesen, daß die Schülerzahl der Mittelschule derjenigen der höheren Mädchenschule in der Regel beträchtlich überlegen ist. Diese Mittelschulen gehen erheblich über die Ziele der Volksschule hinaus, stellen sie aber etwas niedriger als die höhere Mädchenschule, lehren nur eine Fremdsprache, sind zudem sehr geeignet, einen Fortbildungskursus im Deutschen, Rechnen, der Buchführung, der Handarbeit anzufügen und so auf eine gewerbliche oder kaufmännische Thätigkeit vorzubereiten. Sie geben eine gute, vollkommen ausreichende Bildung, und ihr Besuch wäre allen denjenigen zu empfehlen, welche, obgleich einer gebildeten Bevölkerungsschicht entsprossen, sich für eine erwerbende Thätigkeit vorzubereiten gesonnen sind, die nichts mit dem Lehramte zu thun hat. Leider steht dem noch vielfach ein öder Standeshochmut der Eltern entgegen, welcher als die Hauptbrutstätte dieser unseligen Frauenfrage zu betrachten ist. Es ist sehr zu wünschen, daß zahlreiche weitere Mittelschulen begründet, zahlreiche sogenannte höhere Mädchenschulen in Mittelschulen umgewandelt werden, noch mehr, daß alle diejenigen, welche ihren Töchtern nicht ein zu sorgenloser Existenz ausreichendes Vermögen hinterlassen können, denselben die Fähigkeit und den Willen hinterließen, sich selbst durch ehrliche Arbeit durch die Welt zu helfen. Daß dazu die teilweise schon seit Jahrzehnten in größeren und kleineren Städten begründeten Handels-, Industrie- und Gewerbeschulen für Mädchen vortreffliche Hilfsmittel sind, ist selbstverständlich; es ließe sich dessen jedoch weit mehr thun.

4. Die Frauen und der ärztliche Beruf. Die künftigen Oberlehrerinnen. In jüngster Zeit geht eine lebhafte Bewegung dahin, auch in Deutschland den Frauen den ärztlichen Beruf zu eröffnen. Man kann sehr wohl der Meinung sein, daß wir weibliche Rechtsanwälte und Theologen nicht brauchen können, und zugleich, daß die Zulassung der Frauen zum ärztlichen Berufe vor allem im Interesse ihrer eigenen Geschlechtsgenossinnen sehr wünschenswert wäre. Steht ihnen die edle Thätigkeit der Krankenpflege schon längst offen, warum nicht ebensowohl diejenige der Ärztin? Die Schwierigkeit besteht freilich darin, daß die Zulassung zum ärztlichen Beruf akademische Studien voraussetzt, diese wiederum eine Vorbildung, wie sie auch die höchstentwickelte Mädchenschule nicht darbietet. Ob es notwendig wäre, von den zukünftigen Ärztinnen etwa eine der gymnasialen gleichartige Vorbildung zu verlangen, ob es nicht richtiger wäre, die eine oder andere vollausgebaute höhere Mädchenschule noch durch einige Jahrgänge zu erweitern, auf welchen die bisherigen Lehrfächer, vornehmlich die Fremdsprachen und die Naturwissenschaften, gründlich befestigt werden, an Stelle gymnasialer Bildung also für die zukünftigen Ärztinnen eine gediegene moderne Bildung zu setzen, das sei hier nur angedeutet. Die in den letzten Jahren zu Karlsruhe, Leipzig und Berlin eröffneten ersten deutschen Mädchengymnasien (s. d. Art.) haben es jedenfalls zweckmäßig gefunden, die Ziele der Knabengymnasien aufzustellen. Welche Stellung unsere Hochschulen gegenüber der Frage des Studiums der Frauen einnehmen werden, ist noch unsicher; bisher sind sie derselben nicht freundlich gesinnt gewesen jedoch sind in jüngster Zeit Frauen bei einigen Hochschulen als Hörerinnen zugelassen worden. Aber auch eine künftige Änderung dieser Stimmung, vorausgesetzt, daß damit in der Frauenfrage eine wesentliche Änderung eintreten werde, ist kaum zu erwarten, denn das ärztliche Studium wird von denjenigen Frauen, die sich ihm widmen wollen, einen solchen Aufwand an Arbeit, Willenskraft, Zeit und folgeweise auch an Geldopfern fordern, daß die Zahl unserer Ärztinnen voraussichtlich bis auf weiteres nicht groß sein wird. Möglich ist immerhin, daß auch die Vorbereitung für die neuerdings angeordnete Oberlehrerinnenprüfung in Preußen den Hochschulen eine Anzahl von Frauen zuführen wird, die sich sprachlichen und geschichtlichen Studien widmen.

5. Leichtsinn und Standesdünkel der Eltern, Bequemlichkeit der jungen Mädchen. Im übrigen ist die Frauenfrage bei weitem weniger durch die Schule zu lösen als durch die richtige Erkenntnis und tapfere Willenskraft der Frauen selbst. Den vermögenslosen Töchtern gebildeter Stände stehen in Deutschland zahlreiche Berufe offen, der höhere und niedere Lehrberuf, jedes Gebiet der Kunst, die Schriftstellerei, die Krankenpflege, die gewerbliche und kaufmännische Thätigkeit; es fehlt den jungen Mädchen auch nicht an Lehranstalten, welche die zur Ergreifung dieser gewerblichen Thätigkeit erforderlichen Kenntnisse vermitteln. Wenn in Deutschland seit zwei Jahrzehnten die Frauenfrage unzähligemal er-

sprochen worden ist, so ist die Ursache davon nicht sowohl der Mangel an Lehranstalten, die für eine dereinst erwerbende Thätigkeit unserer vermögenslosen jungen Mädchen gebildeten Standes vorbereiten, sondern es sind da vielfach ganz andere Ursachen vorhanden, gegen welche die Schule nicht anzukämpfen vermag. Eine Ursache ist der Leichtsinn, infolge dessen die gebildeten aber unvermögenden Eltern eines töchterreichen Hauses nicht rechtzeitig die Frage ins Auge fassen, wie ihre Töchter dereinst den Kampf ums Dasein zu bestehen vermögen. Zu diesem Leichtsinn gesellt sich dann der Standesdünkel. Der mittellose Beamte oder Offizier dünkt sich vielfach zu vornehm, seine Töchter rechtzeitig für eine Erwerbsthätigkeit vorzubereiten; sie haben in der höheren Töchterschule eine feinere Bildung empfangen, sie spielen Klavier und singen, sie sind liebenswürdig, sie werden sich verheiraten. Aber sie sind verwöhnt, sie machen allzugroße Ansprüche bei kleinem Vermögen, der erwartete Bewerber bleibt aus, und die Opfer des Standesdünkels haben dieselben Folgen zu tragen wie die Opfer des Leichtsinns. Und endlich ein dritter Grund, die nicht selten bemerkliche Bequemlichkeit der weiblichen Jugend selbst. Sie sehen ein, wohl auch rechtzeitig ein, daß sie auf eine dereinstige erwerbliche Thätigkeit angewiesen sind, benutzen auch eine der dazu eingerichteten vorbereitenden Anstalten. Aber sie bedenken nicht, daß zum Wettbewerb mit der männlichen Arbeitskraft es des Aufgebotes alles Fleißes, aller Ausdauer und Willenskraft bedarf, um nicht zurückzubleiben, eines Aufwandes an Zeit und demgemäß auch an Geldopfern, wie er für den jungen Mann, der sich seine künftige Lebensstellung erobern will, selbstverständlich ist, dem jungen Mädchen aber vielfach gar zu weitschichtig erscheint. Um die deutsche Frauenfrage aus der Welt zu schaffen, werden unsere jungen Mädchen vielfach ganz anders arbeiten lernen müssen als bisher. Also Vermehrung der Mittelschulen, der gewerblichen und Handelsschulen für Mädchen; aber vor allen Dingen die Erkenntnis, daß jeder seines Glückes Schmied selbst ist, daß in dem harten Kampf ums Dasein Leichtsinn, Standesdünkel und Bequemlichkeit kein Recht haben, daß nur der Starke und Tapfere sich durchficht, dessen Wahlspruch lautet: Hilf dir selbst, und Gott wird dir helfen.

Litteratur: Von den zahlreichen bezüglichen Schriften aus den letzten Jahren verzeichnen wir Hedw. Bender, Frauenwünsche und Frauenbestrebungen. 1892. — Bender, Die deutsche Frauenbewegung. 1891. — Sidonie Binder, Weibliche Ärzte. Stuttgart 1892. — L. Büchner, Die Frauen und ihr Beruf. 5. Aufl. 1884. — Dobert, Frauenerwerb. o. J. (1892). — Hedwig Dohm, Der Frauen Natur und Recht. 2. Aufl. Berlin 1894. — E. Dühring, Der Weg zur höh. Berufsbildung der Frauen. Leipzig 1885. — Gnauck-Kühne, Vortrag auf dem Ev. Soz. Kongreß. Erfurt 1895. — Hertzberg, Der Beruf der Frau und ihre Stellung in der modernen Gesellschaft. Hg. von Werner 1892. — Konschel, Die Frauenfrage. 1890. — Laas, Zur Frauenfrage. Berlin 1883. — Helene Lange, Frauenbildung. Berlin 1889. — Helene Lange, Die Frau. Monatsschrift für das gesamte Frauenleben, Berlin, Moeser. — Laura Marholm, das Buch der Frauen. Leipzig 1895. — Pierstorff, Frauenarbeit und Frauenfrage. Handwörterbuch der Staatswissenschaften. III. S. 641 ff. — Mathilde Weber, Ärztinnen für Frauenkrankheiten &c. 5. Aufl. Berlin. — Weiß, Wie sorgen wir für die Zukunft unserer Töchter? 1873.

Eisenach. W. Buchner.

Frauenvereine

1. Gruppierung der deutschen Frauenvereine. 2. Frauenvereine zur Förderung rein humanitärer Zwecke. 3. Frauenvereine zur Förderung der Fraueninteressen.

1. Gruppierung der deutschen Frauenvereine. Die deutschen Frauenvereine (Vereine von Frauen zur Förderung gemeinsamer Zwecke) zerfallen in zwei Gruppen. Die größte dieser Gruppen verfolgt rein humanitäre Zwecke; die zweite ist der Förderung der Fraueninteressen gewidmet, und zwar teils der Förderung der Erwerbsfähigkeit und der Erwerbsthätigkeit, teils erziehlichen Zwecken, teils der direkten Förderung der Frauenbewegung.

2. Frauenvereine zur Förderung rein humanitärer Zwecke. Eine offizielle Statistik dieser Vereine ist leider nicht vorhanden. Daß ihre Zahl eine sehr bedeutende ist, ergiebt sich aus einem bei Gelegenheit der Ausstellung in Chicago (1893) durch Frau Dr. Henriette Tiburtius-Hirschfeld unternommenen Versuch einer privaten Statistik der „Frauenvereine Deutschlands zur Linderung der Not.“ Es sind nur Frauenvereine aufgenommen, deren Zweck „die materielle Unterstützung“ ihrer Mitmenschen ist. Die kirchlich organisierten Vereine (besonders die katholischen) fehlen zum großen Teil; auch sonst weist die Statistik bedeutende Lücken auf. Trotzdem ergiebt sich eine Gesamtzahl von 2217 Vereinen und Stiftungen (die unten erwähnten Vereine vom Roten Kreuz mit ihren Hilfsvereinen eingerechnet) mit einem

ungefähren Jahresaufwand von fünf Millionen Mark. (Eine andere private Statistik, die sämtliche Frauenvereine umfaßt, aber gleichfalls unter den obwaltenden Umständen unvollständig bleiben mußte, ist bei derselben Gelegenheit von Frau Lina Morgenstern zusammengestellt worden (s. Litteratur).

Die wichtigste und bestorganisierte Gruppe unter den humanitären Frauenvereinen bilden **die Frauenvereine vom Roten Kreuz.** Sie verfolgen den gemeinschaftlichen Zweck:

a) In Friedenszeiten außerordentliche Notstände im Vaterlande zu lindern, für die Förderung und Hebung der Krankenpflege Sorge zu tragen und Depots zur Pflege Verwundeter und Kranker zu unterhalten.

b) In Kriegszeiten an der Fürsorge für die im Felde Verwundeten und Kranken teil zu nehmen und die hierzu dienenden Einrichtungen zu unterstützen.

Die Friedensthätigkeit tritt zur Zeit besonders in den Vordergrund. — Die einzelnen Landesvereine handeln selbständig, stehen aber untereinander in Verbindung, um nötigenfalls gemeinsam vorgehen zu können. Sie bilden zusammen den Verband der deutschen Frauenvereine, dessen Geschäfte durch einen ständigen Ausschuß geleitet werden. Diesem Verbande gehören an:

1. Der Vaterländische Frauenverein (begründet von der Kaiserin Augusta). Er umfaßt Preußen, die Reichslande und eine Anzahl von Vereinen auf außerpreußischem Gebiet. Protektorin des Vereins ist die deutsche Kaiserin Auguste Viktoria, Vorsitzende Gräfin Charlotte von Itzenplitz, Schriftführer Geh. Regierungsrat von Roux (Berlin, Ministerium des Innern). Der Verein umfaßt nach dem letzten Jahresbericht (erstattet auf der Generalversammlung am 22. Mai 1894) 804 Zweig- und Hilfsvereine und i. g. 116108 Mitglieder. Die Gesamteinnahmen des Jahres betrugen 1719680 M, die Gesamtausgaben 1538485 M. Das Gesamtvermögen betrug 6336539 M. Der Verein rechnet zu seinen Zwecken in Friedenszeiten neben einer ausgedehnten Armen- und Krankenpflege: a) die Errichtung von Kleinkinderbewahr- und Rettungsanstalten; b) die Unterhaltung von Näh- und Flickschulen, Industrieanstalten, Arbeits- und Sonntagsschulen; c) die Unterstützung von Taubstummen, Blinden und Idioten; d) Unterhaltung von Asylen, Gesellen- und Mägdeherbergen; e) die Unterstützung Überschwemmter und Abgebrannter &c.; f) die Einrichtung und Unterhaltung von Volksküchen und Suppenanstalten; g) Weihnachtsbescherungen für Arme; h) Fürsorge für Wöchnerinnen; i) Beschäftigung alter, schwacher sowie arbeitsloser Arbeiterinnen; k) Einrichtung und Erhaltung von Volksbibliotheken; l) Anfertigung von Wäsche, Errichtung von Wäschedepots; m) Unterstützung von Invaliden-, Landwehr- und Reservistenfamilien.

Dieselben Zwecke, wenn auch zum teil in beschränktem Umfange, verfolgen die übrigen Verbandsvereine. Es sind:

2. Der Bayrische Frauenverein unter dem Protektorat der Prinzessin Marie Therese, der ca. 30000 Mitglieder zählt.

3. Der Albertverein in Sachsen, Centralsitz Dresden. Protektorin: Königin Karola. Seine Thätigkeit umfaßt außer den obengenannten allgemeinen Zwecken insbesondere: die Ausbildung von Pflegeschwestern (Albertinerinnen), die Stiftung von Freitischen und Freistellen in Bädern; poliklinische und chirurgische Hilfsthätigkeit.

4. Der Württembergische Wohlthätigkeitsverein (Protektorin: die Königin von Württemberg, Centralsitz Stuttgart) hat eine große Anzahl von Anstalten für Kranke und Arme ins Leben gerufen und widmet seine Fürsorge vorzugsweise der Förderung der Armenbeschäftigung und der Verwertung weiblicher Arbeiten.

5. Der Badische Frauenverein unter dem Protektorat der Großherzogin Luise von Baden. Hauptsitz Karlsruhe. Der Centralverein besitzt daselbst ein eigenes Haus, das Luisenhaus, in welchem sich eine Anzahl gemeinnütziger Anstalten befindet. Der Verein ist in einer großen Anzahl von Zweigvereinen über das ganze Land verbreitet.

6. Der Alice-Frauenverein in Hessen; Centralsitz Darmstadt. Protektorin: die Großherzogin von Hessen. Der Verein hat gleichfalls seine Lokalvereine und Lokalkomitees in fast allen Ortschaften Hessen-Darmstadts.

7. Das Patriotische Institut der Frauenvereine im Großherzogtum Sachsen unter dem Protektorat der Frau Großherzogin. Sie hat in Sulza ein Kinderheilbad und in Weimar eine Anstalt für Ausbildung von Krankenpflegerinnen, das Sophienhaus gegründet. Von diesem beziehen die acht Zentral-Frauenvereine des Landes zu Gunsten des unbemittelten Teils der Bevölkerung ihre Gemeindeschwestern. Die ungemein mannigfaltigen Bestrebungen

dieser Vereine entlasten die städtische Armenpflege in beträchtlicher Weise. Sie leiten außerdem den Handarbeitsunterricht (Industrieschulen) in der Mädchenabteilung der Bürgerschulen. In mehreren Städten ist der von ihnen erteilte Koch-, Plätt- und Waschunterricht in der obersten Mädchenklasse der Bürgerschulen obligatorisch eingeführt.

8. Der Marien-Frauenverein in Mecklenburg-Schwerin unter dem Protektorat der Großherzogin Marie.

Während alle diese Vereine im Frieden eine selbständige Stellung haben, ordnen sie sich im Kriege meistens den betreffenden Landesmännervereinen unter und bilden somit einen integrierenden Teil der nationalen Organisation der internationalen Hilfe für die Verwundeten und Kranken im Krieg, wie sie auf Grund der Beschlüsse der Genfer Konferenz vom 26. Oktober 1863 ins Leben trat.

Die Mitgliedschaft dieser Vereine verpflichtet meistens außer zu einem Geldbeitrage noch zu bestimmten persönlichen Dienstleistungen.

Die übrigen rein humanitären Frauenvereine dienen den verschiedensten Zwecken: der **Armen- und Krankenpflege** im weitesten Sinne des Wortes, der **Rettung gefallener Mädchen, verwahrloster Kinder**, der **Erziehung von Waisen**, dem **Kinder- und Jugendschutz**, der **Gesundheitspflege**, der **Errichtung von Volksküchen** (die hierher gehörigen Vereine sind auf die Anregung von Frau Lina Morgenstern in Berlin zurückzuführen), der **Unterstützung armer Wöchnerinnen**, dem **Schutz arbeitender Mädchen** (der „Verein der Freundinnen junger Mädchen“ hat in 880 deutschen Städten seine Vertreterinnen) u. s. w. Eins der großartigsten Unternehmungen dieser Art ist der von Amalie Sinveking 1832 in Hamburg gegründete Verein für Armen- und Krankenpflege. Viele Vereine in der Schweiz, in Schweden, Dänemark und England sind nach seinem Vorbild eingerichtet. Sie bilden in ihrer Gesamtheit ein imposantes Zeugnis für den Wohlthätigkeitssinn und die Aufopferungsfähigkeit der deutschen Frauen.

3. Frauenvereine zur Förderung der Fraueninteressen. Dieselben scheiden sich wiederum in zwei Hauptgruppen, solche, die in erster Linie die Erwerbsfähigkeit und die Erwerbsthätigkeit des weiblichen Geschlechts heben wollen, also vorzugsweise praktischen Interessen dienen, und solche, die sich in erster Linie die Ausbreitung der Ideen, welche die Frauenbewegung vertritt, zur Aufgabe gemacht haben. Beide Arten von Vereinen spielen vielfach in einander hinüber; insbesondere haben die Vereine der zweiten Gruppe es sich mehrfach zur Aufgabe gemacht, der von ihnen vertretenen Idee einer höheren Berufsbildung der Frau durch Begründung von entsprechenden Anstalten die Wege zu bahnen.

Unter den zahlreichen Erwerbsvereinen nimmt der Lette-Verein zu Berlin (begründet 1866 durch den für weibliche Bildung lebhaft interessierten Präsidenten Lette) eine hervorragende Stellung ein. Vorsitzende ist Frau Anna Schepeler-Lette. Der Verein umfaßt heute: eine Kochschule, eine Wasch- und Plättanstalt, eine Gewerbeschule, in welcher Kurse im Maschinen- und Handnähen, im Wäschezuschneiden, Schneidern, Putz- und Blumenmachen und Frisieren erteilt werden; eine Kunsthandarbeitsschule, eine Lehranstalt für Photographie, eine Handelsschule, ein Stellenvermittelungsbureau, eine Setzerinnenschule, eine Haushalhaltungsschule nebst Mädchenheim, ein Pensionat und ein Damenrestaurant. — Zahlreiche ähnliche, wenn auch auf kleinerer Basis errichtete Erwerbsvereine finden sich heute in Deutschland fast in allen größeren und mittleren Städten. Auch die Frauenvereine vom Roten Kreuz haben zum Teil die Förderung der Erwerbsthätigkeit der Frauen mit in ihr Programm aufgenommen. Endlich verfolgen auch die vielen „Frauenbildungsvereine“, deren alljährlich neue, auch in kleinen Städten, entstehen, zum großen Teil Erwerbszwecke.

Der erste und bedeutendste der Vereine, die sich in erster Linie die Ausbreitung der Ideen, welche die Frauenbewegung vertritt, zur Aufgabe gemacht haben, ist der „Allgemeine Deutsche Frauenverein“. Seine Begründung im Jahre 1865 ist auf die Anregung von Frau Louise Otto-Peters zurückzuführen, die auch bis zu ihrem 1895 erfolgten Tode den Vorsitz führte. Der Verein verfolgt nach seinem Statut folgende Zwecke: a) Belebung des Interesses für die höhere Bildung des weiblichen Geschlechts; b) Befreiung der weiblichen Arbeit von allen ihrer Entfaltung entgegenstehenden Hindernissen; c) Eröffnung von Anstalten, welche zur gewerblichen, wissenschaftlichen und künstlerischen Berufsbildung des weiblichen Geschlechts dienen. Da bei der Begründung des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins das Interesse für die Frauenbewegung in Deutschland noch sehr gering war, so war der Verein vor allen

Dingen darauf bedacht, durch Wanderversammlungen in allen Teilen Deutschlands Anknüpfung zu suchen und den Boden für die neuen Ideen zu bearbeiten. Er gründete im Lauf der Zeit Tochtervereine in Braunschweig, Cassel, Eisenach, Stuttgart, Gotha, Frankfurt a. M., Hannover, Heidelberg. Sein Organ ist: „Neue Bahnen“, herausgegeben von Louise Otto und Auguste Schmidt, jetzt von Auguste Schmidt allein. Diese, die jetzige erste Vorsitzende des Vereins, trat besonders auf den Versammlungen als Rednerin hervor und hat der Frauensache in Deutschland damit bedeutende Dienste geleistet. Der Verein ist juristische Person und im Besitz nicht unbedeutender Geldmittel, die zu Studienzwecken bestimmt sind. Ostern 1894 eröffnete er Gymnasialkurse für Frauen in Leipzig. Der Verein schließt, da er die Selbsthilfe der Frauen betont, männliche Mitglieder (wenigstens als stimmberechtigte) aus, während viele andere Frauenvereine mit Männern arbeiten.

Vereine von ähnlicher Tendenz wie der Allgemeine Deutsche Frauenverein sind gleichfalls in zahlreichen deutschen Städten entstanden. Einige davon beschränken sich auf bestimmt begrenzte Ziele. So der Verein „Frauenbildungsreform“, begründet durch Frau J. Kettler, auf die Erlangung des Universitätsstudiums für Frauen. Er hat im Herbst 1894 ein Mädchengymnasium in Karlsruhe ins Leben gerufen. Ebenso dienen die Lehrerinnenvereine (s. d.) und die Arbeiterinnenvereine bestimmt begrenzten Berufsinteressen.

Im April 1894 bildete sich nach dem Vorbild des nordamerikanischen „National Council of Women“ ein „Bund Deutscher Frauenvereine“, dessen Zweck in § 2 seiner Satzungen folgendermaßen bestimmt ist: „Durch organisiertes Zusammenwirken sollen die gemeinnützigen Frauenvereine erstarken, um ihre Arbeit erfolgreich in den Dienst des Familien- und Volkswohls zu stellen, um der Unwissenheit und Ungerechtigkeit entgegen zu wirken und eine sittliche Grundlage der Lebensführung für die Gesamtheit zu erstreben. Der Bund bietet Gelegenheit zum Gedankenaustausch, zu Vergleichen, zur Kenntnisnahme mustergiltiger Einrichtungen, zur Anregung neuer segensreicher Schöpfungen. — Er sieht ab von jeder Einmischung in die inneren Angelegenheiten der zu ihm gehörenden Vereine.“ Der Bund hält alle zwei Jahre eine Versammlung ab und entsendet eine Vertreterin zu dem alle fünf Jahre stattfindenden internationalen Frauenkongreß. In dem ersten Jahre seines Bestehens sind ca. 60 Vereine ihm beigetreten. Er hat bereits durch Petitionen um vermehrte Einführung von Kinderhorten und um Einsetzung weiblicher Gewerbeinspektoren zu wirken gesucht. Vor kurzem hat er dem Reichstag ferner eine Petition um Abschaffung der gewerbsmäßigen Prostitution sowie eine solche zum Entwurf eines bürgerlichen Gesetzbuches eingereiht. Vorsitzende sind zur Zeit Auguste Schmidt, Anna Schepeler-Lette und Anna Simson.

Eigentlich politische Frauenvereine wie in Amerika (s. Frauenfrage) bestehen in Deutschland nicht. Nach den Vereinsgesetzen der meisten deutschen Staaten sind Frauen von politischen Vereinen ausgeschlossen, wobei man natürlich ursprünglich Männervereine im Auge hatte. Man hat dieses Gesetz neuerdings dahin ausgelegt, daß Frauen auch in ihren Vereinen politische Angelegenheiten nicht erörtern dürfen, und demzufolge sind in Preußen verschiedene sozialdemokratische Arbeiterinnenvereine, die sich mit der Erörterung „politischer Fragen“ (so bezeichnete man alle öffentlichen Angelegenheiten) beschäftigten, u. a. die „Agitationskommission der Arbeiterinnen Berlins“ und der „Frauen- und Mädchenbildungsverein für Berlin und Umgegend“ polizeilich geschlossen worden. Wie man auch über die Thätigkeit dieser besonderen Vereine denken mag, jedenfalls deutet ihre Schließung auf eine Gefahr hin, die allen Frauenvereinen droht, welche sich nicht lediglich auf Wohlthätigkeit oder Erwerbsfragen beschränken. Der Begriff „politisch“ oder „öffentliche Angelegenheiten“ ist so außerordentlich dehnbar, daß unter denselben mit Leichtigkeit eine große Anzahl der Gegenstände gebracht werden könnte, die in den Vorträgen und Diskussionen der Frauenvereine berührt werden. So fallen z. B. die obenerwähnten Petitionen des Bundes Deutscher Frauenvereine sowie die Thätigkeit der Lehrerinnenvereine unzweifelhaft unter diesen Begriff. Wie naheliegend Auslegungen dieser Art sind, beweist der Umstand, daß dem Verein Frauenbildungsreform vor einigen Jahren auf Grund des Vereinsgesetzes das Tagen in einer bayerischen Stadt untersagt worden ist, und daß bei einer der Wanderversammlungen des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins (gleichfalls in Bayern) aus dem Titel eines Vortrages über die Bedeutung der Frau für die öffentliche Armen-

und Krankenpflege das Wort „öffentlich" entfernt werden mußte. Eine Änderung des betreffenden Paragraphen der Vereinsgesetze, bezw. die Aufhebung der oben erwähnten Auslegung des Paragraphen, erscheint also als notwendige Vorbedingung für die freie Entfaltung der Thätigkeit der Frauenvereine.

Litteratur: Die Statuten und Jahresberichte der einzelnen Frauenvereine — Frauenarbeit in Deutschland. 1. Teil: Geschichte der deutschen Frauenbewegung und Statistik der Frauenarbeit auf allen ihr zugänglichen Gebieten. 2. Teil: Adreßbuch und Statistik der Frauenvereine in Deutschland. Dargestellt von Lina Morgenstern (Verlag der Deutschen Hausfrauen-Zeitung. Berlin SW, Großbeerenstr. 5). — Frauenvereine Deutschlands zur Linderung der Not. Zusammengetragen von Dr. Henriette Tiburtius-Hirschfeld (Buchdruckerei Gutenberg, Berlin N, 58). — Das erste Vierteljahrhundert des Allgemeinen Deutschen Frauenvereins auf Grund der Protokolle mitgeteilt von Louise Otto-Peters (Leipzig, Moritz Schäfer).

Berlin. Helene Lange.

Fratzenmachen

s. Gebärden

Frechheit, Dreistigkeit, Übermut, Verwegenheit, Tollkühnheit, Vermessenheit, Keckheit, Flegelhaftigkeit, Schamlosigkeit, Unverschämtheit, Koketterie als ethische Entartungen des Mutes

1. Begriffsbestimmungen. 2. Entstehung der Fehlerhaftigkeit des Mutes bei Kindern. 3. Verhütung und Besserung der Fehler. 4. Sozialethische Entartungen des Mutes.

1. Begriffsbestimmungen. Bei dem Streben nach Vollkommenheit kommt es in erster Linie auf die Größe der Intensität des Wollens, also auf die Energie unserer Willensregungen an. Die Intensität des Wollens ist etwas Inneres. Sie läßt sich darum nicht unmittelbar bei andern Menschen erkennen. Wir können nur von äußeren Wahrnehmungen bei ihnen darauf schließen, und sie kann nur an diesen äußeren Erscheinungen gemessen werden, wie z. B. an der Größe des Widerstandes, auf den ein Wollen stößt oder den es überwunden hat; an den zu beseitigenden Hindernissen und Schwierigkeiten, die den gewollten Absichten entgegenstehen; an der Geschwindigkeit, mit der Schwierigkeiten überwunden werden; an der Beharrlichkeit im Kampfe dagegen; an den Erfolgen, die uns als Resultat des Wollens und Handelns vor Augen treten, u. s. w. Ein energisches und starkes Wollen, ein rasches, entschlossenes, kraftvolles Handeln, also Entschlossenheit, Herzhaftigkeit, Mut, Tapferkeit und Thatkraft, sind nach der sittlichen Idee der Vollkommenheit an sich etwas unbedingt Gutes und Lobenswertes, wie umgekehrt das Gegenteil, nämlich die Willensschwäche, eine sittliche Unvollkommenheit ist und darum unser unbedingtes Mißfallen erregt. Allein die Größe des Wollens ist nur an sich gut. Im Hinblick auf die Qualität des Wollens, also auf andere ethische Ideen, thut es das Großsein auch hier nicht allein; ja das Wollen kann mit der Größe sogar an Verwerflichkeit wachsen. Das ist der Fall bei der obengenannten Fehlergruppe, welche uns den verwerflichen Mut, d. i. das Vertrauen auf die eigene Willenskraft und das daraus hervorgehende Handeln, in allen Schattierungen, von seiner ethischen Reinheit an bis zu dem höchsten Grade ethischer Entartung, zeigt.

1. Die Dreistigkeit und Kühnheit entspringen noch aus einem gerechten Selbstvertrauen. Der Dreiste wie der Kühne sind sich bewußt, daß sie keinen Tadel, keine Verachtung und Beschämung verdienen. ‚Dreist' (plattdeutsch driste) bezeichnet gleich ‚kühn', also noch einen sittlich reinen Mut zum Handeln, und zwar ‚dreist' in kleinen, ‚kühn' in großen Dingen.

2. Der Übermut bezeichnet die Grenze des sittlichen Mutes. Der Begriff deutet schon einen Überschuß an, der zwar nicht immer unbedingt, aber doch aus utilitaristischen Gründen verwerflich ist nach dem Sprichwort: „Übermut thut selten gut", d. h. er bringt selten Nutzen.

3. Verwegenheit ragt über diese Grenze hinaus. Der Verwegene wagt nicht bloß zu viel, sondern er wagt auch Verkehrtes. Er setzt, entgegen der Wahrscheinlichkeit, die Gefahr zu überstehen, unter Mißachtung der höheren Pflicht gegen sich und andere, sich doch der Gefahr aus.

4. Auch die Tollkühnheit ist eine aus falscher Schätzung entspringende Verachtung der Gefahr. Diese Verachtung steigert sich aber bis zur Tollheit, d. h. die Differenz zwischen Wägen und Wagen ist eine dem gesunden Denken widersprechende, eine tolle oder wahnsinnige.

5. Die Vermessenheit besteht zunächst nur in einem Irrtum in der Abschätzung der Gefahr. Gewöhnlich hat sie aber zugleich noch etwas ethisch Verwerfliches. „Wir kennen deine Vermessenheit wohl", antworteten die Brüder dem Da-

vid, ihn dabei mit einer Reihe von Vorwürfen überhäufend. (1. Sam. 17, 28.) Jesus erzählte das Gleichnis vom Pharisäer und Zöllner solchen, „die sich selbst vermaßen, daß sie fromm wären und verachteten die anderen.“ (Luk. 18, 9.)

6. Auch die **Keckheit** ist zugleich ein ethischer Fehler. Sie besteht in einem Mute, der nicht mehr aus einem gerechten Vertrauen auf sich und seine gute Sache entspringt, sondern aus einem mit einer gewissen ungestümen, gedankenlosen Lebhaftigkeit verbundenen Leichtsinn. „Sitzt ein Quintil im Rat der kleinen Kenner, wo man so keck den frühen Machtspruch wagt?“ (Hagedorn.) Nur bei Tieren, an denen Mut und Lebhaftigkeit geschätzt wird, von denen man aber keine Sittlichkeit und Schicklichkeit fordern kann, kann Keckheit etwas Anerkennenswertes sein. „Nimm, kecker Vogel, nur immer hin, genug ist für mich und dich darin.“ (Sperling und Pferd von Hey.) — „Doch nicht sollst du entfliehn, wie keck du auch schwingest den Roßhuf.“ (Voß.) ‚Keck‘ bezeichnet jedoch, wenn es von Menschen gebraucht wird, nach unserem heutigen Sprachgebrauch einen verwerflichen Mut, während es im Mittelh. (këc) ‚lebendig, frisch‘, ahd. (chëc) ‚lebendig‘, angls. (cwicu) ‚lebendig‘, engl. (quick) ‚lebendig, lebhaft, schnell‘ bedeutet, welche Bedeutung sich für das Tierleben erhalten hat.

7. Die Flegelhaftigkeit, welche besonders dem Knaben während der Pubertät eigen ist, verbindet mit der Keckheit und Verwegenheit eine Freude, bald am passiven Widerstande, bald darüber, daß der Übermut andern schadet. Sie ist zugleich ein „dummer“ Übermut; die „dummen Streiche“, sofern sie nicht harmloser Art sind, sind ihr Produkt. Die Flegelhaftigkeit steigert sich leicht zur

8. Schamlosigkeit. Bei der Scham ist es die Unehre oder die Verachtung, welche man sich als Übel vorstellt. Man ‚schämt‘ sich daher nur vor Menschen, denn es ist ihr Urteil, das man fürchtet, wenn man sich schämt. Vor „höheren Gewalten“, vor jeder Gefahr ohne Unterschied dagegen ‚scheut‘ man sich. Auch vor Gott schämt man sich nicht; sondern „alle Welt fürchtet den Herrn und vor ihm scheut sich alles, was auf dem Erdboden wohnet.“ (Ps. 33, 8.) Es schämt sich auch nur der Mensch, unvernünftige Tiere scheuen sich. Blöde Kinder schämen sich in Gesellschaft, und sie scheuen sich, darin zu erscheinen. Die Scheu kann somit keine ethische Entartung zeitigen, wohl aber die Scham. Denn mit der Scham geht nicht bloß das feine Gefühl verloren, das uns vor uns selbst in den Augen anderer durch deren ungünstige Meinung über unser Benehmen herabsetzen könnte, sondern der Schamlose beleidigt zugleich die Gefühle anderer und ist unfähig, mit sicherem Instinkte an seiner eigenen ästhetischen und ethischen Vervollkommnung zu arbeiten. Der Schamlose zeigt sich gefühllos gegen das Unanständige wie gegen alles, was das Schamgefühl und die Züchtigkeit ethisch und ästhetisch normal veranlagter Menschen beleidigt. Ja, er kann bis auf die geringste Empfindung alle Scham verlieren und dann ohne alles Gefühl gegen Ehre und Schande dahinleben. Mit dieser vollendeten Schamlosigkeit hat dann der sittliche Mut seinen Gefrierpunkt erreicht; das ethische und ästhetische Gewissen ist erstarrt; der moralische Schwachsinn ist da.

9. Die Unverschämtheit. Der sittlich normale Mensch ist nicht bloß schamhaft, sondern er ist auch ‚verschämt‘, d. h. er fürchtet, bald durch Mangel an Selbstbeherrschung, bald durch Unbescheidenheit und Zudringlichkeit, bald durch das Bekanntwerden verschuldeter wie nicht verschuldeter Mängel, eine nachteilige Meinung von sich zu erregen. Die Verneinung dieses, den fehlerhaften Mut hemmenden Gefühles, also die Gefühllosigkeit gegen das Unanständige jener verletzenden Unbescheidenheit und Zudringlichkeit, nennen wir Unverschämtheit. Die Schamlosigkeit ist ein Ausfall, ein Abgestumpftsein an sittlichem Mute, die Unverschämtheit ist ein im Handeln zur Schau tragen dieser moralischen Entartung, ein quantitativ vielfach über das Normale gesteigerter Mut, aber von ästhetisch und ethisch verwerflicher Qualität.

10. Steigert sich dieser Mut zu einem mit Absicht beleidigenden Trotz anderer, so nennen wir ihn Frechheit, die also noch eine unmoralische Steigerung von Unverschämtheit und von Schamlosigkeit ist. Der Unverschämte und der Schamlose scheuen bloß die Urteile anderer Menschen nicht; der Freche trotzt ihnen und beleidigt andere durch seinen Trotz. Sie ist aber auch zugleich das ethisch entartete Übermaß der Dreistigkeit, Keckheit und Flegelhaftigkeit. Der Freche setzt sich über alle Urteile hinweg und giebt durch sein Verhalten zu erkennen, daß ihm auch ein begründeter Tadel und eine wohlverdiente Verachtung nicht rühre. Die Frechheit entspringt eben aus einer

Gefühllosigkeit gegen Ehre und Schande verbunden mit Übermut und Verwegenheit. Es kann daher eine „edle Dreistigkeit“, aber keine edle Frechheit geben. Man redet von einer „frechen Stirn“, einem „frechen Gang“, „frechem Blicke“, „frecher Lüge“ u. s. w. „Ihr Gang war schnell und frech“. (Lichtwer.)

Das Adjektiv ‚frech‘ hat (nach Kluge, Etm. Wörterb.) zwar im Mittelhd. (vrëch) nur die Bedeutung von ‚mutig, kühn, dreist‘, im Alth. (frëh) bedeutet es jedoch ‚habsüchtig‘ und ‚geldgierig‘ (faihufriks), Angls. (frec) ‚verwegen‘. ‚Gierig‘ wird darum wohl die Grundbedeutung des gemeingermanischen Adjektiv-Stammes freka gewesen sein, das noch heute diesen ethisch entarteten Mut als ein abnorm gesteigertes, aufdringliches, unschickliches, ja unmoralisches Begehren charakterisiert. Nach der heutigen Bedeutung des Wortes ist es frech, wenn jemand den wohlbegründeten Urteilen über das, was recht, sittlich und anständig ist, den überall anerkannten Gesetzen der Sittlichkeit und des Anstandes trotzt und dieses durch sein äußeres Benehmen zu erkennen giebt. Frech ist darum der Schüler, der es wagt, seinem Lehrer eine Grobheit ins Gesicht zu sagen. Frech ist der Dieb, der bei hellem Tage in Anwesenheit seines Opfers stiehlt. Eine „freche Stirn“ wagt das Gegenteil zu sagen, von dem, was ihr Besitzer denkt, fühlt und will, trotzdem er weiß, daß alle Hörer ihn in dem Verdacht dieses Gegenteils haben. Ein „frecher Lügner“ spricht im Brustton vollster Überzeugung das Gegenteil von dem, wovon er überzeugt ist, in der Absicht, den andern Menschen damit zu hintergehen und seine selbstsüchtigen Ziele zu verwirklichen. Ein frecher Untergebener wagt seine Untreue und seinen Verrat durch Heuchelei gemeinster Art, aber auch in brüsker Weise mit erfundenen Anschuldigungen gegen seine Vorgesetzten zu decken. Und so ist es erklärlich, wie die Wirbelsäule eines frechen Menschen von oben bis unten mit Kautschuk durchsetzt sein kann und er so die Rolle des treu ergebensten Menschen zu spielen vermag. Diese Frechheit des Judas verriet so seinen Herrn und Meister mit einem Kuß, dem Zeichen der Treue und Liebe. Und eine solche teuflische Frechheit personifiziert Shakespeare im Jago. Die kriechendste Unterwürfigkeit im Wechsel mit scheußlicher Frechheit zeichnet auch Dickens im David Copperfield in dem rothaarigen Urias: „Dieser gemeine, schleichende Schlingel hat sich in eine solche Stellung hineingefressen?“

11. **Die Koketterie** ist der Frechheit scheinbar entgegengesetzt und doch innig mit ihr verwandt. Sie ist eine Abweichung und Verfeinerung der Frechheit wie der sexuellen und ethischen Schamlosigkeit, ein raffiniertes Spielen mit dieser. Sie deutet an, wo der Schamlose sich preisgiebt. Sie läßt durch einen Schleier blicken, wo der Schamlose mit cynischer Offenheit Blößen zeigt. Sie sucht andere nur zu reizen, wo die Schamlosigkeit sie schamrot macht und Widerwillen erregt. Sie benutzt alle ästhetischen Mittelchen, während der Schamlose oft jedes ästhetischen Gefühles bar ist. Hat der Schamlose das ethische und ästhetische Gefühl verloren, so spielt die Kokette mit ästhetischen und sexuellen Gefühlen, während der Unverschämte ethisch und ästhetisch dickfellig ist und dagegen der Freche obendrein beleidigend angreift und seinen traurigen und unverfrorenen Mut auf jedem Gebiete der Unmoralität zu bekunden versteht.

Die Koketterie ist dem weiblichen Geschlecht vorwiegend eigen, wie die Flegelei dem männlichen. Im Bunde mit der Intrigue und der Herrschsucht kann sie eine damit behaftete Frau um so gemeingefährlicher machen, als diese es versteht, über solche weibliche Gesinnungsentartung den Schleier der Scheinheiligkeit zu ziehen und sich andern in der Maske von „edel und gut“ zu zeigen. Scheinbar das Gegenteil von frech und unverschämt, übertrifft sie mit ihrer Verfeinerung in der Wirkung oft noch ihre Gesinnungsgenossen des starken Geschlechts. —

2. Entstehung der Fehlerhaftigkeit des Mutes bei Kindern. Sofern die Ursachen in einer Erkrankung des Nervensystems liegen, müssen wir hier von einer Erörterung absehen und auf die entsprechenden Artikel von Professor Ziehen verweisen. (Vergl. Affektstörung, Erbliche Belastung, u. a.) Da aber bei Erkrankungen nicht selten gerade diejenigen Charakterfehler pathologisch gesteigert auftreten, welche das Kind teils als Anlage mit auf die Welt gebracht und von seinen Eltern ererbt und teils im Verkehr mit seiner Umgebung oder durch fehlerhafte Erziehung erworben hat, so sollte der Erzieher auch die krankhaft gesteigerten Erscheinungen zunächst aus der Genesis der physiologischen Fehler zu erklären suchen. Man kommt sonst zu leicht dahin, auch die Resultate der fehlerhaften Erziehung mit dem Deckmantel des Krankhaften zu verhüllen.

Wie entstehen nun solche Fehler des Mutes?

Das kleine, schwache, hilfsbedürftige Kind ist anfangs weder mutig noch mutlos. Diese Eigenschaften muß es sich erst an der Hand der Erfahrung erwerben. Treibt eine Begierde, ein Wunsch zum Handeln, so ist zweierlei möglich: das Ziel wird erreicht oder es wird verfehlt. Das erreichte Ziel gewährt vorläufig Befriedigung und erregt damit ein Lustgefühl. Bei einem neuen Reize von innen oder außen wird ein solches Lustgefühl die Begierde, vor allem aber das Vertrauen auf den Erfolg durch das Handeln steigern, wie umgekehrt der Mut herabgemindert werden würde. Ein gesunder, kräftiger, handelnsfähiger Körper, leichterere Erregbarkeit des Nervensystems, lebhaftere Phantasie, stärkerer Wille, schnellerere Entschlossenheit, Gedächtnis für Erfolge im Handeln bei sich oder andern u. ä. m. werden den Mut beleben, das Gegenteil wird ihn schwächen. Die Gewöhnung, das gute oder schlechte Vorbild, der phantasiemäßige Umgang durch Erzählen u. s. w. thun abermals das Ihre. Der Glaube an die sittliche Berechtigung der Handlung, das daraus hervorgegangene Vertrauen auf höhere Hilfe bei eigenem Unvermögen, das sich bis zum Fatalismus steigern kann, stärken nicht minder den Mut, werden im umgekehrten Fall ihn aber auch ebenso sehr herabdrücken. Aus solchen Faktoren entwickelt sich nach und nach zunächst die Stärke des Mutes, von der Verzweifelung und dem Unmute an bis hin zum Heldenmut, der mit Bismarck bekennt: „Wir fürchten Gott und sonst nichts in der Welt“ oder mit Luther singt:

„Und wenn die Welt voll Teufel wär'
Und wollt' uns gar verschlingen,
So fürchten wir uns nicht so sehr,
Es muß uns doch gelingen.“

In der Intensität des Mutes liegt aber bei jener Fehlergruppe nicht das Verwerfliche; sie ist, wie gesagt, an sich lobenswert. Aber wenn sich mit der Stärke des Mutes verwerfliche Zwecke oder verwerfliche Wollungen und Begierden oder der Mangel an edlen Regungen und Gefühlen (wie Schamgefühl, Taktgefühl, Teilnahme u. s. w.), associieren, oder wenn die sittliche Einsicht, die ethische Urteilsfähigkeit als Regulator der Mutäußerungen fehlt, so erwächst mit der Stärke des Mutes das Verwerfliche derselben. So wird z. B. die „edle Dreistigkeit“, die uns an kleinen Kindern so sehr gefällt, zur Keckheit, die die Grenze des Schicklichen nicht kennt oder verachtet, oder zur Flegelei, der es an Selbstbeherrschung mangelt, um vor dem Wagen erst sittlich zu erwägen; oder zur Frechheit, der jedes Mittel recht ist, was zur Verwirklichung eines egoistischen Zweckes dienen kann und die sogar noch mit dem Verwerflichsten beleidigend anzugreifen wagt. Aus der Roheit der Sitte der Umgebung, aus dem bösen Beispiel, das nicht bloß die gute Sitte verdirbt, sondern auch die sittlichen Begriffe zu durchlöchern versteht, und aus dem angeborenen Schwachsinn oder den vernachlässigten sittlichen Bildung erwächst die Schamlosigkeit. Gesellt sich ein kräftiger Mut dazu, so wird sie zur Unverschämtheit. Wird das Mädchen, wie es so häufig geschieht, von frühster Jugend an mit allen Künsten und Kniffen weiblicher Eitelkeit und Selbstgefälligkeit vertraut gemacht, zu konventionellen Lügen direkt angeleitet, werden ihm dann später die Ballerfolge als die nächstwichtigsten Lebensziele gesteckt, wird von der Erziehung geduldet, daß es daneben seine Phantasie schwängert mit Romanen, in welchen es an jeder Stelle den das Erotische bedeckenden Schleier in seiner Phantasie zu lüften vermag: so muß der Mut ausarten in Koketterie und Intrigue. Die Ursachen dieser Entartungen liegen somit bald in der Sitte und Gewöhnung, die die Zügel des Mutes nicht richtig zu führen verstehen, bald in der Unterweisung, die die Bildung der sittlichen Einsicht und ihrer Anwendung vernachlässigt, bald in der (inneren) Zucht, die die edlen Wollungen nicht zur Herrschaft zu verhelfen versteht und dem werdenden Menschen von frühster Jugend an keine menschenwürdige Lebensziele zu stecken oder die Impulse dafür nicht kräftig genug anzuregen weiß.

3. Verhütung und Besserung der Fehler. Die Verhütung der Entartungen des Mutes ist nicht anders möglich, als daß man jene Entstehungsursachen fernhält und von frühester Kindheit an nicht die Intensität des Mutes hemmt, wie es so oft geschieht, sondern das Vertrauen zum eigenen Wollen und Handeln mit einem würdigen Inhalte füllt und ihm stets erreichbare, sittlich reine Ziele steckt. Müßiggang ist auch in diesen Dingen „des Teufels Ruhebank“ und „aller Laster Anfang“. Sorge für hinreichende, zweckmäßige, edle, aber auch den Thätigkeitstrieb des Kindes sättigende Beschäftigung für Körper und Geist wird am besten den Mut in sittlich-reine Bahnen lenken und vor Irrwegen bewahren helfen.

Was nun die Heilerziehung oder die Behandlung des einzelnen Falles im Kindesalter betrifft, so ist stets zu prüfen, ob derselbe

pathologischer oder physiologischer Art, ob er krankhaft oder naturwüchsig ist. In jenem Falle ist zunächst womöglich unter Beirat eines nervenheilkundigen Arztes auf Beseitigung der krankhaften Ursache zu dringen und unter Umständen bei gemeingefährlicher Entartung die Überweisung an eine Anstalt zu beantragen. Epileptische, Schwachsinnige, Hysterische, Maniakalische zeigen z. B. häufig unerhörte Beispiele von Mutentartung. Aber auch vorübergehende psychopathische Minderwertigkeiten können dahin führen. Auch in diesem Falle ist häufig eine vorübergehende Isolierung notwendig, schon um andere nicht anzustecken.

Liegt dagegen die Mutentartung in der Gesundheitsbreite, ist sie abhängig vom bewußten Wollen des Zöglings, so ist vor allen Dingen dafür zu sorgen, daß sich kein Lustgefühl mit derselben associiert und die Erinnerung daran zur Wiederholung reizt. Von diesem Gesichtspunkte aus ist in schweren Fällen eine derbe Züchtigung sehr wohl zu rechtfertigen. Viele sind sogar der Meinung, daß auch manchem erwachsenen Strolche mit einer körperlichen Züchtigung ein größerer sittlicher Dienst erwiesen würde, als daß man ihm Wohnung und Pflege giebt, wie sie selten ein ehrenwerter Arbeiter besitzt. Unserer körperliche Anstrengungen und Schmerzen scheuenden, sich liberal dünkenden Gesetzgebung und Verwaltung ist, gegenüber der sich brüstenden Roheit, Pietätlosigkeit, Frechheit und Schamlosigkeit, immer wieder das Wort Bismarcks ins Gedächtnis zurückzurufen: „Sie haben Mitleid mit dem Verbrecher, nicht aber mit den Unschuldigen, die ihm zum Opfer fallen.“

Eine wirkliche Besserung aber wolle man von einer Strafe nicht erwarten. Um die zu erzielen, muß von innen her Zucht geübt und das rohe Gemüt zu veredeln versucht werden. Der Zögling muß einsehen lernen, daß der entartete Mut etwas Verwerfliches und Schädliches, eine Sünde ist. Seine sittlichen Begriffe müssen geklärt, sein ethisches Urteil, namentlich auch die Selbstkritik, muß geübt und geschärft werden. Sein Interesse und sein Wohlgefallen an dem „was lieblich ist und wohllautet“, an dem Guten, dem Anständigen, dem Schicklichen, dem Schönen und Reinen muß geweckt und gepflegt werden durch Wort und Beispiel, und daneben muß er Anleitung und Gelegenheit bekommen, diese Einsicht anzuwenden und zu üben. „Gehe hin und thue desgleichen“, schloß der Weltpädagoge seine anschauliche Belehrung des naseweisen, fast frechen jüdischen Dogmatikers. Ja, „Gehe hin und thue desgleichen!“ d. h. gieb durch drastische Beispiele Strafe und zugleich Anschauung, Lehre und Anleitung für Besseres.

4. **Sozialethische Entartungen des Mutes.** Die Frechheit und ihre Genossen sind aber nicht bloß Eigenschaften der Individuen, sondern sie treten auch als sozialethische Entartung auf.

Gewisse Lebensalter, gesellige Vereinigungen, Berufsklassen, Stände, Nationen und Zeitalter zeichnen sich durch größere Dreistigkeit, Frechheit, Unverschämtheit, Roheit, Koketterie, Chauvinismus, Parteifanatismus u. s. w. aus. In den Welthändeln, wie in dem inneren politischen, im geselligen und im wirtschaftlichen Leben der Völker tritt uns das häufig entgegen.

Dieser Unterschied dürfte im Hinblick auf die Nationen zunächst seinen Grund im Temperament haben. So ist der Romane hitziger und erregter als der Germane, und Scenen der Frechheit und Unverschämtheit, wie sie sich so häufig in den Parlamenten und Staatsstreichen der Romanen abspielen, sind bei den germanischen Nationen selten oder gar „unerhört“.

Sodann aber kommen Sitte und Lebensweise in Betracht. Namentlich sind es die Volksgifte und die damit zusammenhängenden Sitten, welche geradezu verwüstend auf alle zarteren Regungen des Gemütslebens wirken. Unter diesen ist es insbesondere der Alkohol, der den motorischen Antrieb, also die Intensität des Mutes, während des Rauschzustandes außerordentlich steigert, aber in demselben Maße die Qualität der Willenserzeugungen wie der Verstandesleistungen herabsetzt, also die sittliche Einheit beschränkt und das Gefühl für Sitte und Anstand, die Schamhaftigkeit und die Verschämtheit herabmindert, oft bis zur zügellosen Schamlosigkeit und Unverschämtheit. Das endlose und oft cynische Kalauern der Bierbankbrüder, die Trinksitte mancher studentischen Verbindungen, die blutigen Schädel der Kirchweihfeste, das Lärmen und Toben der Berauschten in den Schanklokalen und auf den Straßen, die stärkere Frequenz der Krankenhausabteilungen für Syphilitische nach dem „Vogelschießen“ und sonstigen Volksfesten, die Statistik der Strafgerichtsverhandlungen, der Gefängnisse und der Zuchthäuser beweisen das zur Evidenz, was übrigens Psychiater und Physiologen experimentell ebenso sicher nachgewiesen haben.

Endlich und vor allem aber ist die Weltanschauung und deren erziehlicher Einfluß eine Ursache wie der Entfaltung, so auch der Entartung des moralischen Mutes. Je mehr nämlich der vulgäre Utilitarismus im Erwerbsleben, in der Tagespresse und im politischen Parteitreiben um sich greift und diese „Profit"-Moral die christliche Weltanschauung mit ihrer absoluten Wertschätzung des Sittlichen zurückdrängt, desto mehr muß die Volksseele sittlich entarten. Denn wo die kategorischen Imperative der Bergpredigt und die Lebensphilosophie des Gleichnisses vom barmherzigen Samariter ersetzt werden durch die Lehre, daß gut ist, was nützt, da ist es nur ein Schritt zu der praktischen Regel: „Erlaubt ist alles, womit man seine selbstsüchtigen Zwecke erreicht; man darf sich nur nicht dabei erwischen lassen." Gewisse politische Parteien, auch wenn sie mit ihren Gegnern in demselben Hospitale ethisch erkrankt darnieder liegen, pflegen die genannten moralische Entartungen bald der Rasse, bald der politischen und bald der wirtschaftlichen Anschauung zur Last zu legen. Aber zum Teil mit Unrecht; denn diese sozialen Schäden zeigen sich bald mehr bald weniger bei jeder Nation, bei jeder politischen und bei jeder wirtschaftlichen Partei, je nach der ethischen Anschauung, welche sie wie ihre einzelnen Glieder in der That beseelt. Die Konsequenz des individualutilitaristischen Bekenntnisses: „Der Sinn meines Lebens besteht in meinem persönlichen Genusse, da darin die Bestimmung des Menschen liegt," ist der rücksichtslose Kampf aller gegen alle. Der Sozialutilitarismus mit dem Bekenntnis: „Der Zweck deines Lebens besteht darin, jener Gesamtheit zu dienen, als deren Glied du dich ansiehst," führt folgerichtig zu rücksichtslosen Rassen-, Klassen- und Parteikämpfen, wodurch die Gemüter in der Gegenwart vielfach allzusehr verroht werden. Wahrhaft veredelnd kann nur das Durchdrungensein von dem Bekenntnis der absoluten (christlichen) Wertschätzung wirken: „Der Sinn des Lebens besteht in dem Dienste Gottes, des absolut Guten, und darum hast du mit allen Kräften darnach zu streben, diesen Willen zu erkennen und zu erfüllen." Daß dieses Christentum von den Machthabenden vielfach zum Deckmantel selbstsüchtiger Zwecke benutzt worden ist; daß man es dem „Volke" erhalten, selber aber nicht daran gebunden sein möchte, das vermindert seinen Wert und seine Wirkung nach keiner Seite.

Damit sind wir von selber auf das Hauptmittel zu Bekämpfung obiger sozial-ethischer Fehler gestoßen: „Ethisierung der Gesellschaft" nennt es Kant. Und wenn unsere Gegenwart sich durch Entartung des sittlichen Mutes hervorthun soll, wenn Pietätlosigkeit, Mißachtung der Autorität, Flegelei, Roheit, Keckheit, Frechheit, Unverschämtheit, Koketterie und Schamlosigkeit wirklich zugenommen haben, so ist es um so mehr Aufgabe der Sozialerziehung, in verstärkter Kraft mit der Moral des wahren Christentums die Gesellschaft zu durchdringen und der evolutionistischen „Anpassungs"-Moral, nach der eigentlich Gewalt vor Recht geht, entgegenzutreten. Sollte es ja der politischen und sozialen Frechheit gelingen, Thron und Altar durch Revolution oder Evolution zu entfernen, so wird der Teil unseres Volkes seine stets verjüngende Kraft zeigen, der als das Höchste, was es giebt, die christliche Gesinnung anerkennt und bekennt; der in dem „reines Herzens sein" „Gott schaut" und dessen Feldgeschrei lautet: „Ein feste Burg ist unser Gott — das absolut Gute."

Die Pflege eines solchen Geistes in Haus und Schule ist auch das beste Mittel, um der hier sich brüstenden Mutentartung prophylaktisch wie therapeutisch entgegenzuarbeiten. Ein frecher Judas pflegt sich dann schließlich aus Scham vor dieser Reinheit selber zu vernichten.

Sofern die soziale Degeneration des Mutes ihren Ursprung in den Sitten und der Lebensweise hat, muß in Hinblick auf die werdende Generation vor allem ein sorgsamerer Schutz der männlichen und weiblichen Jugend vor den Verführungen zum Alkoholgenuß und zur Unkeuschheit platzgreifen.

Während aber die staatlichen Behörden nach der einen Seite hin ganz genau vorschreiben, nicht bloß was und welches Quantum der Einzelne täglich, ja stündlich an geistig-sittlichen Gütern für das Gedächtnis sich aneignen soll, sondern sogar auch, wie, nach welcher Methode, das zu geschehen hat, dulden sie andererseits die schrecklichsten Sümpfe und Wüsteneien für die aus der Schule entlassene Jugend, wie für das Volk überhaupt.

Trotzdem fast jede öffentliche und geheime Kriminalgerichtsverhandlung, die Gefängnis-, Irrenhaus- und Armenversorgungsstatistik den Staatsbehörden die demoralisierenden Wirkungen des Alkoholmißbrauches zahlenmäßig vor Augen führen, erteilen sie eine Schankkonzession nach der andern — man sagt, weil

es den Staats- und Ortskassen Geld einbringt —; sie erteilen — wenigstens bei uns — Erlaubnis zu allsonntäglichen, bis zur Mitternacht sich ausdehnenden öffentlichen Tanzvergnügungen; sie dulden — oder wissen nicht zu verhindern — das öffentliche Anlocken der Schankstätten mit oder ohne Dirnenbedienung, das Umhertreiben feiler Dirnen auf öffentlicher Straße, auf den sog. Volksfesten und in den öffentlichen Schank- und Tanzlokalen, u. s. w.

Ein größerer sittlicher Mut der Führenden im Volke würde den unsittlichen Mut der Geführten und oft auch Verführten herabmindern. Vor allen Dingen sollte das Privilegium des Schankhauses fallen, wo den ganzen Sonntag von früh an bis nach Mitternacht gearbeitet werden darf an der Entwertung unseres Volkes, während jede ehrsame Arbeit auf Grund des Gesetzes über die Sonntagsruhe bei Strafe unterbleiben muß.

Litteratur: Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. — Dörpfeld, Zur Ethik. Gütersloh, 1895. — Ziller, Philosophische Ethik. 2. Aufl. 1884. — Detlev Zahn, Die natürliche Moral christlich beurteilt. Gotha. 1881. — Tolstoi, Religion und Moral. Antwort auf eine in der „Ethischen Kultur“ gestellte Frage. Berlin. Dümmler. 1894. — Derselbe, Die erste Stufe. Berlin. Rentzel. 1892. — Moritz Müller, Lebenserfahrungen und Lebensziele. Pforzheim. 1893. — Paul Göhre, Pastor, Drei Monate Fabrikarbeiter und Handwerksbursche. Leipzig. 1891. — Karl Heinersdorff, 61. Jahresbericht der Elberfeld-Barmer-Gefängnisgesellschaft. 1895. — Binswanger, Geistesstörung und Verbrechen. — Derselbe, Über die Beziehungen des moralischen Irreseins zu der erblich degenerativen Geistesstörung. Sammlung klinischer Vorträge. Nr. 299. Leipzig, 1887. — Kraepelin, Über die Beeinflussung einfacher psychischer Vorgänge durch Arzneimittel. Jena. 1892. — Derselbe, Psychologische Arbeiten. Leipzig. 1895. — Bode, Zum Schutz unserer Kinder vor Wein, Bier und Branntwein. — Oettli, Gewissen und Alkohol. — v. Strümpell, Über die Alkoholfrage vom ärztlichen Standpunkt. — Droste, Die Schule, der Lehrer und die Mäßigkeitssache. 1895. — Hoppe, Wie bewahren wir unsere Jugend vor der Unsittlichkeit? Gütersloh. 1892. — Trüper, Psychopathische Minderwertigkeiten im Kindesalter. Gütersloh 1893. — Derselbe, Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung angesichts der sozialen Schäden der Gegenwart. Gütersloh. 1890.

Sophienhöhe bei Jena. J. Trüper.

Freigebig

1. Ein freigebiger Mensch. 2. Falsche Freigebigkeit. 3. Die wahre Freigebigkeit.

1. Ein freigebiger Mensch ist ein solcher, der seinen Mitmenschen gern und reichlich giebt; auf das Was kommt es dabei nicht an. Mit Worten und mit Werken kann man freigebig sein und beides in gutem und in bösem Sinne. Wer sein Geld zur Erstellung gemeinnütziger Anstalten hingiebt, der ist anders freigebig als derjenige, der damit seinen Nachbar zu Grunde richten will. Auch die gut gemeinte Freigebigkeit kann schädlich wirken, wenn sie nur giebt, ohne zu bedenken, ob sie mit ihrer Gabe wohlthätig ist. Es ist freilich sehr schwer, hier den richtigen Weg zu gehen. Wer in seinem Thun stets darnach fragt, ob es auch gut angewendet sei, verliert leicht die rechte Gesinnung, und wer bedingungslos giebt, kann damit unordentlichem Wesen Vorschub leisten. Eine interessante, hierher gehörende Geschichte wird von Flattich erzählt. Bei einem Besuche, den er dem alten Pfarrer Schöllkopf in Heimerdingen machte, erschien ein Bettler. Schöllkopf nahm diesen in eine starke Prüfung, ob er auch der Gabe würdig sei. Als der Bettler sich entfernt hatte, sagte Flattich: „Ich bin froh, daß in meiner Bibel nur steht: Gieb dem, der dich bittet, und wende dich nicht von dem, der dir abborgen will, und nicht wie in der des Herrn Collega hinzugesetzt ist: Examiniere ihn vorher, ob er's auch wert ist. Da bin ich vieler Mühe und Sorgen überhoben.“ Schöllkopf soll von da ab das Bettlerexamen aufgegeben haben. Und doch können wir uns nicht ohne weiteres auf die Seite Flattichs stellen.

Die Freigebigkeit ist also an sich weder gut noch bös. Ein lobendes Wort wirkt unter Umständen schädlich und ein tadelndes gut. Für jede Art der Freigebigkeit kommt es schließlich darauf an, in welcher Gesinnung sie geschehe. Ist die richtige Gesinnung vorhanden, dann wird man sich auch nach dem Empfangenden teilnehmend erkundigen. Es kann dem Geber nicht gleichgiltig sein, ob seine Gabe ein ihrem Zwecke entsprechendes empfängliches Gemüt finde oder nicht. Die echte Freigebigkeit ist eine Folge der richtigen Herzensstellung dem eigenen Ich, den Mitmenschen, den materiellen und geistigen Gütern gegenüber; sie setzt ferner voraus, daß man die Menschen und ihre Bedürfnisse kenne, daß man über seine eigenen Kräfte und Mittel klar sei und daß man sich darnach in seiner Freigebigkeit verhalte, um nicht nur freigebig, sondern durch die Freigebigkeit auch wohlthätig zu sein. Eine unordentliche Freigebigkeit steht in Gefahr, in Haus, Schule und Gesellschaft mehr Fluch als

Segen zu stiften; ihr schädlicher Einfluß ist bei längerer Dauer unzweifelhaft. Die Freigebigkeit für arme Schüler war im Mittelalter sehr groß; ihre Planlosigkeit unterstützte aber das Unwesen der fahrenden Schüler, und dadurch ging manche vorzügliche Kraft im Nichtsthun u. s. w. zu grunde. Es ist darum gut, wenn man, wie dies in der Gegenwart geschieht, der Freigebigkeit gewisse Sammelpunkte schafft, von denen aus die Gaben nach bestem Wissen und Gewissen verteilt werden können, ohne die private Thätigkeit zu verunmöglichen. Wer seiner materiellen Lage nach innerlich freigebig sein kann, der ist glücklich zu preisen, und dies um so mehr, je besser es ihm gelingt, seine Gaben zu Wohlthaten zu machen. Eine offene Hand wird keinen Mangel haben; den Kargen aber hungert es bei seinem Überfluß. Dies gilt auch auf geistigem Gebiete.

2. Falsche Freigebigkeit ist solche, welche nichts Gutes wirkt, welche die Lüsternheit weckt und die Zufriedenheit untergräbt. Die Gesellschaft kann wie der Einzelne in diesem Sinne zu freigebig sein. Wir sprechen hier nur von der unordentlichen Freigebigkeit in Haus und Schule. Welche verderblichen Folgen es für die Begehrlichkeit der Kinder hat, wenn ihnen jeder Wunsch erfüllt wird, wenn man ihnen und sich selbst nichts versagen kann, ist eine bekannte Thatsache. Am verderblichsten wirkt jene Freigebigkeit, bei der die Mutter hinter dem Rücken des Vaters einem begehrlichen Sohne Geld zusteckt. Manch zerrüttetes Leben ist dafür ein Zeugnis. Oft schmieden sich schwache und kurzsichtige Eltern selbst die Nägel zu ihren Särgen. Die Erfahrung eines jeden muß dem Dichter zustimmen: „Des Menschen ärgster Feind, das ist die böse Lust, die widerspenst'ger wird, je mehr du Liebs ihr thust.“ — Diese Wahrheit sollten die Erzieher mehr beherzigen, wenn sie rechte Erzieher sein wollen; denn auch im Kampf ums Dasein ist sich selbst besiegen der schwerste, aber auch der dankbarste Sieg. Er ist zudem das Hauptziel jeder wahren Pädagogik. Es heißt darum, sich und dem Kinde Steine in den Weg legen, wenn man letzterem gegenüber gedankenlos gern, reichlich und jederzeit giebt. Jede Unordentlichkeit der Erwachsenen erzieht das junge Geschlecht wieder zur Unordentlichkeit, von welcher es oft nur durch recht schlimme Erfahrungen befreit werden kann. Häufig ist mit dieser falschen Freigebigkeit des Thuns auch die Freigebigkeit mit guten oder bösen Worten verbunden, die noch viel gefährlicher ist, weil sie dem Leben seinen Inhalt entzieht. Es giebt Eltern, die vor und zu ihren Kindern über diese nichts als Gutes zu sagen wissen; ein ernstes, mahnendes Wort bringen sie nicht über ihre Lippen. Wieder andere Eltern müssen immer mit Schimpfwörtern um sich werfen, ohne welche sie nicht ans Ziel zu kommen wähnen. Das eine ist so verwerflich wie das andere, und beide Behandlungsweisen der Jugend haben der Hauptsache nach denselben Erfolg: die Eltern verlieren mit der Zeit die Achtung ihrer Kinder. Die geschwätzige Erziehung deutet auf die Unbeständigkeit und den Wankelmut der leitenden Personen hin. Wo aber keine Konsequenz ist, da ist in der Heranbildung der Unmündigen zu Mündigen viel, wenn nicht alles gefehlt. Daß aus dem Bösen unter Umständen doch Gutes hervorgeht, das darf sich solche Erziehung nicht zugut schreiben. In gewissem Sinne ist auch für das seelische Leben Uhlands Ausspruch wahr: „An inn'rer Heilkraft ist die Jugend reich“, wenn diese nämlich in die „reine Luft“ eines trefflichen Umganges kommt.

Ein verkehrtes Mittel der Hauserziehung ist auch für die Erziehung durch die Schule verkehrt. Da beide dasselbe Ziel haben, so müssen sie selbstverständlich die ihnen gemeinsamen Mittel in derselben Weise gebrauchen. Auch in der Schule muß der Lehrer durch Sparen und Versagen die Schüler daran gewöhnen, entbehren zu können. An manchen Orten ist für die unteren Schulen die Unentgeltlichkeit der Lehrmittel eingeführt worden mit der löblichen Absicht, die ärmeren Eltern zu entlasten. Wenn nun infolge davon der Lehrer in freigebigster Weise Federn, Bleistifte, Hefte u. s. f. an die Schüler ausliefern würde, wenn sie nicht dazu angehalten würden, alle ihre Schulsachen aufs sorgfältigste zu behandeln und auszunützen, so wäre dies für sie ein sehr großer Schaden, den zu verhüten die Eltern lieber wieder die ihnen abgenommenen Lasten trügen.

Aber auch in der Freigebigkeit mit Wörtern muß der Lehrer Maß zu halten wissen. Es ist dies schon im Interesse der Regierung der Kinder. Ein verständiger Lehrer wird eben so wenig mit Lob als mit Tadel freigebig sein. Man muß mit möglichst wenig Worten die Jugend zu regieren verstehen. Nicht zu vergessen ist hier der Unterricht. Selten ist ein wortreiches Lehren klar. Es wirkt aber auch verderblich auf die Schüler ein, indem

sie zunächst sich selbst an viele Worte gewöhnen, wo Kürze und Bündigkeit am Platze wäre. Das Gefährlichste aber ist, daß bei solchem Unterrichte die Sprache ihre innere Kraft und damit auch ihre Bedeutung für die Erziehung verliert. Sie wird so wie so immer abstrakter und daher bei der Mehrzahl der Menschen gedankenleerer; die Pädagogik muß diese Entwickelung nicht noch beschleunigen helfen. Sie sollte im Gegenteil wieder mehr dafür Sorge tragen, jedem einzelnen Worte seine ihm zugehörende Bedeutung zu geben, d. h. das heranwachsende Geschlecht zur Achtung vor seiner Sprache zu erziehen. Dies würde auch neben anderen ein Mittel gegen das voreilige Urteilen sein, das Schiller so gut charakterisiert, wenn er sagt: „Schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort, das schwer sich handhabt, wie des Messers Schneide."

Die Erziehung zur Freigebigkeit darf also nicht in der Erziehung zur Geschwätzigkeit, zur Lobhudelei, zum Aburteilen ꝛc. bestehen. Wo dem Kinde eine Anerkennung gehört, da soll sie ihm der Erzieher gerne, aber ohne weitschweifige Worte zukommen lassen. Wie man ihm gegenüber verfährt, so wird es sich auch seinen Altersgenossen gegenüber verhalten. Neid und Geiz sind als den Menschen erniedrigend darzustellen. Vor bösen Worten über seine Umgebung, selbst wenn sie gerecht scheinen, soll man sich hüten. Schimpfnamen müssen aus der Erziehung verbannt werden; sie erniedrigen beide, den Erzieher und den Zögling. Man kann den berechtigten Tadel in anständige Form kleiden, die mehr wirkt, als ein von innerer Roheit zeugender Tiername. Walther von der Vogelweide sagte: „Wen man für die Ehre empfänglich machen kann, bei dem wirkt ein gutes Wort mehr als die Rute." Wir sind zwar nicht bedingungsloser Gegner der körperlichen Züchtigung, daß aber auf diesem Gebiete eine Freigebigkeit à la Häuberle (K. von Raumer, Geschichte der Pädagogik, Band 2, Seite 241) mehr Schaden als Gutes stiftet, ist unsere volle Überzeugung. Wer unter entehrenden Namen und Schlägen groß geworden ist, der wird in seiner eigenen erzieherischen Thätigkeit leicht wieder in ähnlicher Weise freigebig sein, wenn ihn nicht eine höhere, selbst erworbene sittliche Bildung eines Besseren belehrt.

3. **Die wahre Freigebigkeit** entspricht den Forderungen des Rechtes und des Wohlwollens. Wer stiehlt, um den Armen Gutes zu thun, ist ein Dieb und kein freigebiger Mensch. Letzteres ist auch der nicht, welcher nur Almosen verteilt, ohne von seinem Eigentum hinzugesteuert zu haben. Überhaupt besteht die echte Freigebigkeit nicht im Weggeben dessen, was man leicht entbehren kann, sondern im Mitteilen dessen, was der andere bedarf, sei letzteres nun ein gutes Wort oder ein neuer Rock. Aber man muß besitzen, was man weggeben will; auf den äußeren Wert der Gabe kommt es dabei gar nicht an. Dies bekräftiget auch der Ausspruch Jesu (Ev. Luc. 21, 1—4) über das Scherflein der Witwe. Übrigens erscheint uns manche Gabe klein und unzureichend, die in den Augen Gottes für den betreffenden Fall genügend und eine wirkliche Wohlthat ist. Wer im Eigentum das edelste der Güter erblickt, der kann nicht freigebig sein; denn für den Freigebigen gilt es, besitzen, als besäße er nicht. Darum ist die Erziehung zur Freigebigkeit ein fortwährender Kampf gegen die menschliche Selbstsucht. Alle Kinder sind von Natur Egoisten. Deshalb steht auch jedes Erziehungsmittel, welches sie der sittlichen Freiheit näher bringt, im Dienste der Bildung zur Freigebigkeit. Zunächst nennen wir hier den sittlich-religiösen Unterricht; die Hauptsache jedoch muß die Zucht thun. Im Beispiele seiner Erzieher hat der Zögling den von ihm apperzipierbaren Anschauungsstoff. Rousseau hat Recht, wenn er jene Methode verwirft, die das Kind Almosen geben läßt, als hielte es der Erzieher für erniedrigend, es selbst zu thun. Seine weitere Ausführung mag hier (in der Übersetzung v. Sallwürk) Platz finden.

„Nein, nicht das Kind soll das Almosen geben, sondern der Lehrer (resp. Vater und Mutter): mag er seinen Zögling noch so lieb haben, diese Ehre muß er ihm streitig machen: er muß ihm die Überlegung nahe bringen, daß er derselben noch nicht würdig ist. Das Almosen steht dem Manne zu, der den Wert seiner Gabe und das Bedürfnis seiner Mitmenschen kennt. Das Kind, das davon nichts weiß, kann beim Geben kein Verdienst haben; seiner Gabe fehlt das Erbarmen, der Wohlthätigkeitssinn; es schämt sich fast zu geben wenn es an seinem und eurem Beispiel sieht, daß nur die Kinder geben und daß Erwachsene kein Almosen mehr reichen."

„Man bemerke noch, daß man das Kind immer nur Dinge geben läßt, deren Wert ihm unbekannt ist, Stücke Metall, die es in der

Tasche hat und die ihm sonst zu nichts nütz sind. Ein Kind gäbe lieber hundert Dukaten als einen Kuchen. Bringe aber einmal diesen verschwenderischen Geber dazu, daß er Dinge giebt, die ihm wert sind, Spielsachen, Zuckerwerk, sein Vesperbrot, und dann wird es bald sichtbar werden, ob du ihn wahrhaftig freigebig gemacht hast. — Man hilft sich da noch auf andere Weise, indem man dem Kinde schnell wiedergiebt, was es gegeben hat, sodaß es sich daran gewöhnt, alles zu geben, was ihm sicher wieder einkommt. Ich habe bei den Kindern fast nur diese beiden Arten von Großmut gesehen: sie geben, was sie zu nichts brauchen können, oder sie geben, was man ihnen sicher wieder zurückgiebt."

Letzteres ist eine Freigebigkeit auf Wucher, die auch bei Erwachsenen recht häufig ist. Mögen Rousseaus Ausführungen da und dort Schiefes an sich haben, im allgemeinen sind sie doch richtig. Er betont vielleicht zu wenig die Gewöhnung zur Freigebigkeit; aber worauf es dabei hauptsächlich ankommt, das hebt er hervor. Die Kinder können nur verschenken, was ihr Eigentum ist; der Gegenstand der Gabe muß für sie einen Wert haben; man darf sie für ihre Freigebigkeit nicht belohnen. In letzterer Beziehung ist schon der Gedanke geäußert worden, daß eine direkte Belohnung zwar unstatthaft sei, daß es sich aber empfehle, auf mittelbare Weise das Kind zu entschädigen, damit es keinen Verlust empfinde, bis es sich daran gewöhnt habe, freigebig zu sein. Nachahmenswürdig ist dieser Weg jedenfalls nicht. Zur Freigebigkeit gehört, daß man entbehren könne, und dies muß mit ihr gelernt werden. Am wirkungsvollsten ist es, wenn man durch das Mittel der Zucht, unterstützt von einem Unterricht, recht häufig jenes selige Gefühl hervorzurufen imstande ist, welches jede menschlich-gute That begleitet und das völlig uneigennützig, einfältig, ist. Es ist dies ein Zustand der Fröhlichkeit, von dem die Bibel sagt: Einen fröhlichen Geber hat Gott lieb. Die heilige Schrift bietet den Menschen die für diese maßgebendsten Imperative für ihre Freigebigkeit.

Litteratur: John Locke, Gedanken über die Erziehung (übersetzt von Dr. E. v. Sallwürk in H. Beyers Bibliothek pädagogischer Klassiker) § 110. — J. J. Rousseau, Emil oder über die Erziehung (übersetzt von Dr. E. von Sallwürk a. a. O.) II. Buch, S. 102 f. — Karl Friedrich Ledderhose, Leben und Schriften des M. Johann Friedr Flattich. — Vergl. in diesem Handbuche die einschlägigen Artikel, wie Charakterbildung, Beispiel, Entbehrung 2c.

Zürich. A. Hug.

Freiheitsdrang

1. Begriff. 2. Pädagogisches.

1. Begriff. Sobald sich der ursprünglich physiologisch bedingte Bewegungs- und Thätigkeitstrieb psychologisch verdichtet und zum Bewußtsein kommt, erscheint er als eine Art von unbestimmtem Freiheitsdrang, als ein Streben, sich unbehindert durch äußeren Zwang auszuleben, sich nach Bedürfnis und Neigung zu bethätigen und uneingeschränkt zu entwickeln. Freiheitsdrang ist in diesem Sinne Entwickelungsstreben und gehört daher wesentlich zur Ausstattung der Jugend. Indem er sich mit der Phantasie verbindet, schafft er jene charakteristische Anlage für die mancherlei Formen des Idealisierens, wie sie in den bekannten Schwärmereien, Phantasmen, Extravaganzen und Jugendthorheiten zum Ausdruck kommt, und deren Äußerungen man der Jugend um so lieber nachsieht, je mehr das Gären des Mostes die Güte des Weines zu verbürgen scheint. Obgleich es sich demnach für die ethische Entwickelung nur um möglichst freie Entfaltung der individuellen Kräfte handelt, so zieht doch dieses Streben alles an, was seiner Förderung zu dienen vermag. „Äußere Selbständigkeit ist erforderlich, damit die innere recht vorhanden sein kann. Abhängigkeit von andern erzeugt Beschränkung der freien Bewegung und der Entfaltung der Kräfte. Eine gereifte ethische Persönlichkeit wird deshalb auch nach äußerer Freiheit trachten;" und es hindert nichts, auch Ehre und Eigentum dieser Freiheit zuzurechnen.

2. Pädagogisches. Die Aufgabe, welche von hier der Erziehung erwächst, ist um so schwieriger, je mehr sie sich hinter aufdringlicheren versteckt. Erfahrung und Gesellschaft sind ohnehin beschäftigt, das jugendliche Ungestüm zu dämpfen und Illusionen zu zerstören. Empfindliche Korrekturen machen die Grenzen des Erlaubten und Erreichbaren deutlich. Allein wenn auch zunächst nur Druck und Eindämmung in Frage kommen, — auch die so noch negativ erscheinenden Erziehungsaufgaben bedürfen doch positiver Lösung. Schon der Umstand, daß auch die strengsten Mittel, den Freiheitsdrang auf sein richtiges Maß zurückzuführen, ihn in seinem eigentlichen Kern nicht antasten dürfen, erfordert einen hohen Grad pädagogischen Taktes. Selbständigkeit und Unabhängigkeitssinn, wie sie in Freimut und Einfachheit der

Lebensführung zum Ausdruck kommen, sind die Ziele aller Behandlung, und wenn wir sie zur Zeit so selten erreicht sehen, so beweist das nur die Ohnmacht unserer Erziehungsveranstaltungen gegenüber der brutalen Erziehungsgewalt des Lebens.

Zunächst ist der im kleinen Kreise in geregelter Arbeit sich vollziehende Dienst das Ziel harter Gewöhnung. An dieser sozusagen groben Aufgabe mühen sich all' die, welche in Haus und Schule mit Erziehung und Unterricht beschäftigt sind. Der Wendepunkt ist da, wo der Zwang der Dinge sich in Selbstzwang wandelt und die Versittlichung ihre Ansprüche geltend macht. Damit beginnt die schwierigste Periode. Während der Zögling zum zuverlässigen Bundesgenossen des Erziehers werden soll, schafft seine Neigung, Gegenwehr und Widerstand, anstatt gegen sich selbst, immer wieder gegen Dinge und Verhältnisse zu kehren, stets neue Versuchungen, Gefahren und Niederlagen. Weiber und Schulden, Kameraden und Freundschaften, leichtsinnig gegebene Versprechungen und ebenso leichtsinnig angenommene Wohlthaten sind nur zu häufig die Klippen, an denen gleich die ersten Anläufe zur Selbsterziehung zu Schaden werden, und aus dem Freiheitsdrang des stolzen Jünglings entwickelt sich der Knechtssinn des gebrochenen Mannes. Äußere Verhältnisse kommen dabei wenig in Betracht; denn die Selbstbehauptung ist sittlicher Natur, und ein unabhängiger Sinn adelt jeden Dienst.

Litteratur: Die schon wiederholt verzeichneten ethischen Schriften, insbes. Höffding, Ethik.

Kaiserslautern. C. Andreae.

Freiheitsstrafe

s. Strafe

Freischulen

s. Armenschulen

Freiübungen

s. Turnen

Freiviertelstunde

s. Pausen

Fremdwörter

1. Die Fremdwörternot. — 2. Bekämpfung der Fremdwörter durch die Schule.

1. Die Fremdwörternot. Keine unserer jetzigen Kultursprachen hat ihren Sprachschatz lediglich aus sich selbst erzeugt, jede hat, auch nachdem ihre Entwickelung zu einem gewissen Abschlusse gelangt war, Bestandteile anderer Sprachen in sich aufgenommen. Aber ungemein verschieden ist nicht nur die Anzahl dieser fremden Bestandteile, sondern auch die Art, in der sie einverleibt wurden. Die Entwickelung einer Sprache gleicht nämlich in mehr als einer Beziehung einem gewaltigen Kampfe, der freilich nur dem Sprachforscher sichtbar ist. Der Feind, der von außen einzudringen sucht, ist das Fremdwort. Die Sprache wehrt sich gegen ihn und treibt ihn entweder über die Grenzen zurück, oder sie macht ihn durch Entwaffnung unschädlich und nimmt ihn in ihr Gebiet auf, oder endlich: sie läßt ihm seine Eigenart, weist ihm aber einen gesonderten Wohnbezirk an. Die beiden größten Kulturvölker des Altertums, die Griechen und die Römer, hielten ihre Sprachen verhältnismäßig rein von Eindringlingen. Von den modernen Kultursprachen leidet die deutsche ganz anders unter der Fremdwörternot als die französische. Bei Erklärung dieser Verschiedenheiten kommen viele Umstände in Betracht: die gesellschaftlichen, politischen und litterarischen Verhältnisse eines Volkes, die größere oder geringere Verwandtschaft, in der seine Sprache zu anderen steht, ihre größere oder geringere Anpassungsfähigkeit und anderes. Leicht ersichtlich ist auch, daß mit der durch die fortschreitende Kultur bewirkten Erweiterung des Gesichtskreises die Gefahr für eine Sprache wachsen muß, Einbuße an ihrer Reinheit zu erleiden. Die ungeheueren Fortschritte, die in der Neuzeit auf jedem Gebiete gemacht worden sind, die Menge neuer Erfindungen und Entdeckungen, das beständig zunehmende Streben der Völker, ihren Verkehr auf den ganzen Erdball zu erstrecken, befördern außerordentlich die Aufnahme fremder Wörter in eine Kultursprache. Wenn nun vollends einem Volke wie dem deutschen bei der Lösung großer Kulturaufgaben eine Führerrolle zugeteilt, wenn ferner diesem Volke von alters her ein Streben nach außen, eine Sehnsucht in die Ferne eigen, und wenn endlich das Vaterland dieses Volkes vermöge seiner Lage auf den beständigen Verkehr mit seinen

Nachbarn geradezu angewiesen ist, so wird die Durchsetzung seiner Sprache mit fremden Bestandteilen erklärlich. Aber eben deshalb kann man auch nirgends von einer Fremdwörternot mit größerem Rechte reden als in Deutschland. Sie zu beseitigen, hat bei der großen Mannigfaltigkeit der Umstände, die sie herbeigeführt haben, große Schwierigkeiten. Der Nachweis über Berechtigung oder Nichtberechtigung von Fremdwörtern im einzelnen Falle ist oft schwer zu führen, und die Entscheidung muß auf unbedingte Giltigkeit nicht selten verzichten. Indes ist infolge der außerordentlichen Fortschritte, die in unserem Jahrhundert die vergleichende Sprachwissenschaft im allgemeinen und die sog. germanistischen Wissenschaften im besonderen gemacht haben, sowie infolge der wiederholten und eingehenden Erörterung der Fremdwörterfrage bewirkt worden, daß gegenwärtig in Deutschland über die Hauptsache eine große Übereinstimmung herrscht und die Fremdwörterbewegung sich nicht mehr um Grundsätzliches dreht, sondern um die wirksamsten Mittel, anerkannte Grundsätze und Forderungen zur Ausführung zu bringen, oder vielmehr, es handelt sich nur um die Verwirklichung eines einzigen, schon von J. Ch. Gottsched angedeuteten Hauptgrundsatzes, der einfach lautet: Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann. Diese Hauptforderung läßt sich in folgende Einzelforderungen zerlegen: 1. Es ist zu unterscheiden zwischen Lehnwort und eigentlichem Fremdwort; die Lehnwörter sind nach wie vor unbeanstandet zu gebrauchen. 2. Von den eigentlichen Fremdwörtern sind unentbehrlich alle die, die bestimmte geschichtliche Thatsachen oder Verhältnisse bezeichnen. 3. Die wissenschaftlichen Kunstausdrücke, sowie die sog. Weltwörter („internationale“ Wörter) sind innerhalb gewisser Grenzen beizubehalten. 4. In allen übrigen Fällen sind Fremdwörter möglichst zu vermeiden.

1. In den großen deutschen Wörterbüchern (von Grimm, Weigand u. a.) wird bekanntlich nicht nur die gegenwärtige Bedeutung der einzelnen Wörter, sondern auch ihr Ursprung, ihre lautlichen Veränderungen, die Ableitungen und Zusammensetzungen untersucht. Ist auch im einzelnen noch manches dunkel oder zweifelhaft, so ist es doch der Sprachforschung gelungen, von einer ganz bedeutenden Anzahl jetzt üblicher deutscher Wörter gleichsam die Lebensbeschreibung dem Leser deutlich vor Augen zu führen. Es ist uns möglich gemacht worden, viele Wörter ins Mittel- und Althochdeutsche und ins Gotische oder in das Lateinische, in das Griechische und in den Sanskrit oder in die dem Deutschen verwandten Sprachen der Holländer, Schweden, Dänen oder ins Keltische und in die slavischen Sprachen, auch ins Hebräische u. s. w. zu verfolgen; wir erkennen, wie manche auf ein sehr hohes Alter, andere auf eine bis jetzt nur kurze Lebenszeit zurückblicken können, noch andere bereits zu den Toten gelegt worden sind. Wir ersehen aber auch, daß das anderen Sprachen Entlehnte sich bald größere, bald geringere Umänderungen gefallen lassen mußte. Das Wort „Fenster“ stammt unzweifelhaft aus dem lateinischen „fenestra“ und läßt sich als fënstar bereits im Althochdeutschen nachweisen. Dagegen kommt das aus dem Französischen herübergenommene „Chaise“ erst im 17. Jahrhundert vor. Schon aus diesen beiden Beispielen kann man deutlich erkennen, in welch verschiedener Weise die Sprache mit den Fremdwörtern verfahren ist. Das Wort Fenster ist durch Annahme deutscher Betonung, deutscher Endung, deutscher Schreibweise und Aussprache zu einem vollständig deutschen geworden, bei Chaise ist die Schreibweise die fremde geblieben, und die Aussprache schwankt zwischen Schäse und Schēse: Fenster hat Bürgerrecht erlangt, Chaise ist ein geduldeter Eindringling, jenes ist ein Lehnwort, dieses ein Fremdwort (im engeren Sinne). Die Lehnwörter haben im allgemeinen ein höheres Alter. Viele reichen in die Zeit zurück, in der sich die ersten Einflüsse fremder Kultur auf das deutsche Volk geltend machten. Von den Römern lernten die Deutschen eine Menge Kulturpflanzen kennen, deren Bezeichnungen sie in ihre Sprache aufnahmen, aber mit Anpassung an deren Natur: Aus cerasus machten sie Kirsche, aus ficus Feige, aus cucurbita Kürbis, aus vinum Wein. Nicht minder von den Römern beeinflußt wurde der Germanen häusliches Leben, ihre Baukunst und ihr Verkehr (vergl. Spiegel = speculum, Mauer = musus, Markt = mercatus). Besonders groß ist die Anzahl der Wörter, die die Deutschen von den Römern durch die Ausbreitung des Christentums erhielten (vergl. Probst = propositus, Pein = poena, Engel = angelus, Kreuz = crux). Daß die neu erhaltenen Wörter das fremde Gepräge abstreifen und deutsches Gewand anziehen konnten, das hatte seinen Grund vornehmlich in dem

Umstande, daß sie nicht auf schriftlichem, sondern auf mündlichem Wege verbreitet wurden. Das Gehör, nicht das Gesicht war das Aufnahmemittel, und das bewirkte eine unwillkürliche Umgestaltung der fremden Laute und eine Anpassung an die einheimischen. Derartige Wörter wurden sehr bald volkstümlich und sind es bis auf den heutigen Tag geblieben. Sie verdrängen zu wollen, ist nicht nur unmöglich, sondern zeugt auch von Mangel an Sprachgefühl, ja von Geschmacklosigkeit. Zweimal hat die Geschichte der Sprachreinigung derartige Verirrungen aufzuweisen, das eine Mal im 17. Jahrhundert, als Philipp von Zesen nebst einigen Genossen sich zu lächerlichen und den Spott arg herausfordernden Übertreibungen verleiten ließ, und das andere Mal in der Mitte unseres Jahrhunderts, als J. D. C. Brugger sein „Fremdwörterbuch für das deutsche Volk“ herausgab. Sowohl Zesen als auch Brugger haben der guten Sache arg geschadet. Doch haben ihre Maßlosigkeiten den Nutzen gehabt, daß heutigen Tages in allen die Fremdwörterfrage behandelnden Schriften übereinstimmend von der Verdeutschung der Lehnwörter abgesehen wird.*)

2. Es kann auch nicht die Aufgabe der Sprachreiniger sein, Ausdrücke verdeutschen zu wollen, die sich eine geschichtliche Berechtigung erworben haben. So müssen z. B. „Restitutionsedikt“ und „heilige Allianz“, so wenig schön sie auch klingen, und so leicht sie sich verdeutschen lassen würden, doch beibehalten werden, weil wir gewohnt sind, damit ganz bestimmte geschichtliche Ereignisse zu bezeichnen, an denen nichts mehr, also auch der Name nicht, geändert werden kann. Ebenso wenig darf man zu Felde ziehen gegen Ausdrücke wie „catonische Strenge“, „epikurische Gesinnung“, „stoischer Gleichmut“ u. s. w. Mit ihrer Beseitigung würde die Sprache geradezu eine Selbstverstümmelung begehen und sich eines vortrefflichen Mittels für knappe und bedeutungsvolle Darstellung berauben. Hierher gehören auch die verunglückten Versuche Zesens, die griechischen Götternamen umzudeutschen und für Venus „Lustinne“, „Liebinne“ oder „Lachmund“, für Mars „Heldreich“, für Vulkan „Glutfang“ u. s. w. zu setzen. Auch allgemein gebräuchliche Titel können nicht ohne weiteres, am wenigsten durch die Willkür einzelner, beseitigt werden. Wohl aber läßt sich sehr viel thun, wenn bei allen Neuschöpfungen, die Anspruch auf längere Dauer machen, also bei Gründung wissenschaftlicher und künstlerischer, gesellschaftlicher und wohlthätiger Vereinigungen, bei Abschließung von Friedensbündnissen, Gründung neuer Ämter und Stellen, der Wahl des Namens besondere Sorgfalt zugewendet wird. Bezeichnungen wie „Societät“, „Association“, „Union“ können dabei ebenso leicht vermieden werden, wie „Statut“ für Satzung, „Deputierter“ für Abgeordneter, „Kommission“ für Ausschuß, „Decharge“ für Entlastung u. s. w.

3. Schwierig ist die Frage, wie es mit den in Wissenschaften und Künsten vorhandenen besonderen Ausdrücken (den sog. termini technici) zu halten sei. Die Geschichte vieler Wissenschaften und Künste lehrt, daß ihre Anfänge bei den Griechen und den Römern zu suchen sind. Es ist also nicht zu verwundern, daß sie ihre Kunstausdrücke den Sprachen dieser Völker entnommen haben. Noch fester setzten sich diese Ausdrücke, als mit der Wiederbelebung der klassischen Sprachen zur Zeit der Humanisten und der Renaissance auch verschiedene Wissenschaften und Künste bedeutende Förderung erfuhren. Die Abhängigkeit der Kunstsprache von den Griechen und den Römern ist aber keineswegs nur der deutschen Wissenschaft eigen, sondern findet sich mehr oder weniger bei allen Kulturvölkern. Sie hat bewirkt, daß auch für Dinge, die den Griechen und den Römern gänzlich unbekannt waren, aus ihren Sprachen entlehnte Namen gebildet wurden und noch gegenwärtig gebildet werden. Es läßt sich auch nicht in Abrede stellen, daß durch solche den Gebildeten aller Völker verständliche Kunstausdrücke der Verbreitung der Wissenschaften nicht unbeträchtlicher Vorschub geleistet wird. Bekannt ist z. B., wie die durch Linné allgemein gewordene Sitte, in wissenschaftlichen

*) Der unbedingten Verurteilung Zesens, wie sie bis vor kurzem in den Litteraturgeschichten zu finden war, ist durch die Untersuchungen von Dr. H. Wolff, Der Purismus in der deutschen Litteratur des 17. Jahrhunderts, Straßburg 1888, von Dr. H. Schultz, Die Bestrebungen der Sprachgesellschaften des 17. Jahrhunderts für Reinigung der deutschen Sprache, Göttingen 1888, und von Dr. K. Prahl, Philipp von Zesen, ein Beitrag zur Geschichte der Sprachreinigung im Deutschen, Programm des städtischen Gymnasiums zu Danzig 1890, hoffentlich für immer ein Ende gemacht worden. Wir wissen jetzt, daß „seine Thätigkeit von großer Bedeutung gewesen ist für die Verbreitung älterer und jüngerer Neubildungen oder für die Erhaltung alter Worte“, und daß durch ihn eine ganze Anzahl wohlgelungener Verdeutschungen unserer Sprache einverleibt worden sind, wie „Erörterung“, „Flächeninhalt“, „lustwandeln“ u. s. w.

Werken Gattungs- und Artnamen jeder Pflanze mit zwei den klassischen Sprachen entnommenen Ausdrücken zu bezeichnen, dem großen Aufschwung der Pflanzenkunde ungemein förderlich gewesen ist, wobei nicht geleugnet werden soll, daß vom philologischen Standpunkte aus gegen manche dieser Bezeichnungen Einspruch erhoben werden muß. Aber ein Mißbrauch der Fremdwörter liegt in solchen Fällen kaum vor. Und ebenso wenig kann es einem Vernünftigen einfallen, sog. Weltwörter wie „Idee", „Theorie", „Telegraph" u. s. w. ausmerzen zu wollen. Der Mißbrauch ist jedoch sofort da, 1. wenn in Schriften, die sich an das Volk wenden und wissenschaftliche Ergebnisse weiteren Kreisen zugänglich machen wollen, die fremden Ausdrücke selbst da zur Anwendung kommen, wo ganz entsprechende deutsche vorhanden sind, und 2. wenn der fremde Ausdruck nur dazu dient, bei einer sog. neuen Erfindung dem Unkundigen Sand in die Augen zu streuen — auf Kosten seines Geldbeutels. Daß es aber möglich ist, auch in wissenschaftlichen Werken, sich nur deutscher Ausdrücke zu bedienen, ohne daß die Verständlichkeit darunter leidet, beweisen die Schriften von R. Graßmann, aus denen die Fremdwörter geradezu verbannt sind.

4. Auf die unter 2 und 3 genannten Fälle pflegen sich alle diejenigen, denen die Bewegung gegen die Fremdwörter unbequem ist, mit Vorliebe zu berufen, um ihre vermeintliche Unentbehrlichkeit zu beweisen. Aber sie beweisen damit nur, daß sie den Kern der Fremdwörterfrage auf Gebiete hinüberspielen wollen, auf denen er gar nicht zu suchen ist. Der Herd, wo die eigentliche Ausländerei, die „Fremdwörterseuche" zu Hause ist, und wo auch ihre schlimmen Folgen deutlich zu Tage treten, liegt in anderen Gebieten, und zwar gerade in solchen, mit denen in der Gegenwart tagtäglich das ganze Volk in unmittelbare Berührung kommt. Als die wichtigsten dürften zu bezeichnen sein das Zeitungswesen, die schönwissenschaftliche Litteratur, die Mode, der kaufmännische und geschäftliche Verkehr, das Heerwesen und die öffentliche Rechtspflege. Aus diesen Gebieten finden sich zahlreiche Beispiele der traurigsten Fremdwörtersucht in den unten angeführten Schriften. Und als schlimme Folgen sind zu bezeichnen: Gewöhnung an Oberflächlichkeit, Lust am Seichten, Überhandnahme des Schwindels, Niedergang des nationalen Bewußtseins und dazu Spott des Auslandes. Eine Anzahl zumeist dem Französischen entlehnter Ausdrücke scheinen nur deshalb sich so großer Beliebtheit zu erfreuen, weil sie sich als vortrefflich geeignet erweisen, den Unterschied zwischen erlaubten und sittlich bedenklichen Dingen möglichst zu verwischen. Man denke an Ausdrücke wie „sich amüsieren", „noble Passionen", „Filou", „elegant", „pikant", „galant", „kokett", „difficil", „delikat", „causes célèbres" u. s. w. Sehr bezeichnend in dieser Beziehung ist auch die in den Tagesblättern herrschende Vorliebe für die Wörter „Defraudant" und Defraudation", die lediglich ersonnen sind, um dem Betrüger und der Betrügerei ein Mäntelchen umzuhängen. Daß derartige Ausdrücke ins Deutsche übergehen konnten, liegt daran, daß unsere Kultur in wesentlichen Stücken auf den Schultern der romanischen Völker, hauptsächlich der Franzosen, steht, daß aber mit den Segnungen der Kultur leider auch ihre bedenklichen Auswüchse, die nachweislich zumeist und zuerst auf gallischem Boden entstanden sind, sich in gleichem Maße verbreiteten.

2. Bekämpfung der Fremdwörter durch die Schule. Glücklicherweise ist man jetzt von vielen Seiten her bestrebt, dem Übel Einhalt zu thun. Hervorragende Zeitschriften haben ihren Mitarbeitern die Enthaltung von Fremdwörtern zur Pflicht gemacht, bedeutende Schriftsteller merzen bei Neuauflagen ihrer Werke entbehrliche Fremdwörter aus, es sind Sprachvereine entstanden mit dem ausgesprochenen Zwecke, die Fremdwörterseuche zu bekämpfen, Verdeutschungswörterbücher für die verschiedensten Gebiete werden bearbeitet. Das deutsche Reich sowohl wie mehrere Einzelstaaten haben in wirksamer Weise eingegriffen, ersteres besonders im Verkehrswesen und bei Ausarbeitung des Strafgesetzbuches, letztere, wie z. B. das Großherzogtum Weimar, durch Herausgabe einzelner Wörterverzeichnisse für mehrere Verwaltungszweige. Das Eingreifen des Staates ist für die ganze Fremdwörterfrage von großer Bedeutung. Er allein besitzt die Macht, neuen Bezeichnungen, wenigstens für bestimmte Gebiete, Giltigkeit zu verschaffen. Ganz überraschend ist z. B. die Schnelligkeit, mit welcher sich der Ausdruck „postlagernd" für poste restante eingebürgert hat.

Aber noch wichtiger ist die Mitwirkung der Schule. Während der Staat mehr dem Chirurgen gleicht, der die an dem Sprachkörper befindlichen schlimmen Auswüchse einfach wegschneidet, fällt der Schule die Aufgabe des vorsorglichen Arztes zu, der auf Beseitigung

der Krankheitsursachen ausgeht und durch vorbeugende Maßregeln die Krankheit womöglich im Keime zu ersticken sucht. Es ist in der That nicht angängig, die ganze Schuld an der Fremdwörterei etwa der Presse und dem Geschäftsleben zuschieben und die Schule nicht verantwortlich machen zu wollen. Die Herausgeber und die Mitarbeiter der Zeitungen, ebenso wie der größte Teil der Kaufleute, haben höhere Schulen besucht und in ihnen entweder geradezu das Gift eingesogen oder nicht genug Gegengift zu seiner wirksamen Bekämpfung erhalten. Es ist deshalb auch in erster Linie die höhere Schule, die sich der guten Sache annehmen muß. Zwar ist die Ausländerei auch in die Volksschule gedrungen, aber doch in verhältnismäßig weit geringerem Maße; auch steht mit Sicherheit zu hoffen, daß die überflüssigen Fremdwörter der Volksschule von selbst verschwinden werden, sobald die höheren Schulen mit gutem Beispiele vorangegangen sind. Dieses Beispiel zu geben, ist eine Pflicht der höheren Schulen. Schon der allgemeine Zweck der Erziehung, dem Jüngling zur „Charakterstärke der Sittlichkeit“ zu verhelfen, erfordert es. Denn eine der wichtigsten Seiten dieser Charakterstärke ist die Wahrhaftigkeit in der Gesinnung sowohl als im Reden und Handeln. Die Fremdwörterei verrät zunächst zwar nur Unwahrhaftigkeit im Reden; aber bei dem engen Zusammenhange zwischen Sprechen und Denken führt sie unmerklich vom bequemen Sichgehenlassen zum Leichternehmen sittlicher Wahrheiten und schließlich zur Unwahrhaftigkeit der Gesinnung. „Ein Mann ein Wort“ verliert für denjenigen seine Geltung, der die Sprache nicht dazu braucht, um die Gedanken kund zu geben, sondern um sie zu verschleiern oder zu verbergen. Und wer seine Sprache mit vieldeutigen Fremdwörtern spickt, macht sich eines solchen Mißbrauches schuldig. Aber auch die Rücksicht auf die besondere Gestalt, die jedes Volk infolge seiner ihm durch die Geschichte zugewiesenen Stellung unter den Völkern dem an und für sich von nationalen Schranken unabhängigen Erziehungsideale zu geben genötigt ist, muß eine besonnene Pädagogik veranlassen, dem Fremdwörterunwesen entgegenzutreten. Wohl soll die Schule ebensowenig wie für die Familie und für die Kirche ausschließlich für den Staat erziehen, aber letzterer darf verlangen, daß für den Schutz, den er dem einzelnen und der Schule gewährt, diese nicht, wenn auch vielleicht unabsichtlich, ein Geschlecht groß ziehe, das das Einheimische auch dann nicht achtet, wenn es ebenso gut oder noch besser ist als das Fremde. Erst dann wird die Erziehung berechtigt sein, in der Fremdwörterei keine nationale Gefahr mehr zu erblicken, wenn die Völker keinen anderen Wetteifer mehr kennen als den friedlicher Kulturarbeit. Und so berufe man sich auch nicht auf die Vertreter der zweiten Blütezeit unserer klassischen Litteratur als auf Männer, die der Sprachreinigung entweder gleichgiltig oder gar feindlich gegenüber gestanden hätten. Nicht nur gab es damals kein deutsches Reich im heutigen Sinne, sondern die unsterblichen Erzeugnisse dieser Geisteshelden sind auch gerade unübertroffene Muster von Sprachreinheit im edelsten Sinne. „In Goethes Iphigenie findet sich mit Ausnahme einiger griechischen Bezeichnungen, wie Parzen, Furien, Tartarus, Larven, Olymp, Lethe, Orakel, kein einziges Fremdwort, im Tasso nur sehr wenige, in Hermann und Dorothea sind etwas über 20 Fremdwörter, meist eingebürgerte, in den drei letzten Gesängen außer Chaos keines“ (Koch, Die Schule und das Fremdwort, S. 34 und 35). Und dazu vergl. man Schillers Glocke, seinen Tell und seine Balladen! Man wird erkennen, daß Schiller und Goethe wohl in Jugendwerken oder in gelehrter und vertraulicher Unterhaltung oder auch wenn sie einen besonderen Zweck verfolgten, wie Schiller in Wallensteins Lager, sich entbehrlicher Fremdausdrücke bedienten, aber nicht, wenn sie als gottbegnadete Dichter ihr Höchstes aussprachen, wenn sie ihr Herz zum Herzen des deutschen Volkes reden ließen. Auch die Dankbarkeit gegen denjenigen unserer Dichter, der sich den Ehrennamen „der deutscheste“ erworben hat, und dessen Dichtungen sich in den Schulen jeglicher Gattung mit Recht der größten Beliebtheit erfreuen, die Dankbarkeit gegen Uhland muß die Schule veranlassen, auch ihrerseits dazu beizutragen, daß der Abscheu gegen die Fremdwörter, von denen sich Uhlands Sprache so augenfällig rein erhalten hat, in dem heranwachsenden Geschlecht genährt werde. Und wenn endlich es eine ausgemachte Sache ist, daß wegen der Vieldeutigkeit der Fremdwörter die Verständlichkeit und wegen ihres zum Teil häßlichen Klanges (vergl. die abscheuliche Klangwirkung bei einer Häufung der Zeitwörter auf „ieren“ und der davon abgeleiteten Hauptwörter) und wegen ihrer vom Deutschen oft abweichenden Betonung die Schönheit der Darstellung gar sehr beeinträchtigt wird, so hat

die Schule jedenfalls Gründe genug, gegen das Übel aufzutreten.

Durch die Schule bekämpft werden die Fremdwörter teils unmittelbar, teils mittelbar. Unmittelbar werden sie bekämpft, wenn der Lehrer sowohl in den mündlichen Äußerungen der Schüler, als auch in ihren schriftlichen Arbeiten alle entbehrlichen Fremdausdrücke unnachsichtlich rügt und durch deutsche ersetzen läßt. Dabei wird er nicht selten die Entdeckung machen, daß der Fremdausdruck der ganzen Klasse geläufig ist, während der entsprechende deutsche von niemand gewußt oder erst nach längerem Suchen gefunden wird. In solchen Fällen ist es dann am Platze, in taktvoller Weise das vaterländische Empfinden wach zu rufen und ein Gefühl der Beschämung zu erregen. Dabei lassen sich mannigfache, das Interesse in hohem Maße erweckende Belehrungen anknüpfen, wenn der Lehrer Geist und Kenntnisse genug besitzt, um in ähnlicher Weise Fremdwörter behandeln zu können, wie es Hildebrand unübertrefflich in dem Anhange seines Buches vom deutschen Sprachunterricht gethan hat. Mit Recht legt Hildebrand großes Gewicht darauf, daß die Fremdwörter wieder „an ihren Ort gestellt", d. h. ihrer Entstehung und ursprünglichen Bedeutung nachgegangen werde. Denn abgesehen davon, daß hierbei nicht selten wertvolle Erkenntnisse kulturhistorischer Art herausspringen, so verlieren auch die Fremdwörter ihre unheilvolle Macht, sobald sie in das Licht der Geschichte gerückt sind. Auch der fremdsprachliche Unterricht kann zur Bekämpfung der Fremdwörter gute Dienste leisten. Bei Übersetzungen aus einer fremden Sprache, besonders aus dem Lateinischen und dem Französischen, ist die Bequemlichkeit der Schüler leicht dazu geneigt, statt rein deutsche Ausdrücke zu suchen, die entsprechenden ins Deutsche übergegangenen Fremdwörter zu gebrauchen (z. B. Dialog für dialogue, Armee für armée). Da steht dem Lehrer ein weites und dankbares Feld zur Übung in wirklichem Deutsch offen. Einige Verteidiger der Fremdwörter sind freilich der Ansicht, daß sie, indem man an sie als an etwas Bekanntes anknüpfe, ein gutes Mittel zur Erlernung des Wortschatzes der fremden Sprache wären. Für vereinzelte Fälle mag das zugegeben werden. Aber im großen und ganzen sind die Fremdausdrücke, wie das Plattner (Unsere Fremdwörter vom Standpunkte des französischen Unterrichts betrachtet, Jahresbericht der Realschule zu Wasselnheim i. E. 1889) für das Französische nachgewiesen hat, vielmehr Hindernisse für die Erlernung.

Es ist nicht nötig, daß Belehrungen über die Fremdwörter immer nur an die lehrplanmäßigen Stoffe angeknüpft werden; in den höheren Klassen mag auch der Lehrer, wenn er nur sonst in richtigem Verhältnisse zu seiner Klasse steht, hin und wieder einen von unnötigen Fremdwörtern strotzenden Zeitungsausschnitt mit in die Schule bringen, ihn ruhig, d. h. ohne irgend welche gehässige Bemerkung gegen seinen Urheber, verdeutschen lassen und daran die nötigen Erläuterungen anschließen. Die Ergebnisse können in ein besonderes Heft eingetragen werden, das verschiedene Abteilungen enthält, z. B. eine für Lehnwörter, eine für unentbehrliche Fachausdrücke, eine für solche Wörter, die eine sehr vielfache Verdeutschung nötig machen, u. s. w. Gute Dienste thun ferner in den Klassen aufgehängte Fremdwörterverzeichnisse, die aber nur nach sorgfältigster Beratung des gesamten Lehrkörpers aufgestellt sein dürfen. Sehr ist hierbei darauf zu achten, daß solche Verzeichnisse nicht in Gebiete übergreifen, wo das Vorgehen einer einzelnen Lehranstalt nur vom Übel sein würde, und wo allein von staatlichem Eingreifen etwas zu hoffen ist. Selbstverständlich müssen, wo die Schulbehörden bereits Verdeutschungsverzeichnisse aufgestellt und zur Kenntnis der Leiter der Anstalten gebracht haben, nun auch die Schüler damit bekannt gemacht und jene Verzeichnisse in ähnlicher Weise als Richtschnuren für den deutschen Unterricht benutzt werden, wie die staatlich aufgestellten Regeln für die deutsche Rechtschreibung. Nur hoffe man nicht, daß ein einseitiges Vorgehen der Einzelstaaten Aussicht auf durchgreifenden Erfolg habe. Erst dann, wenn die Erkenntnis sich Bahn gebrochen haben wird, daß die Beseitigung entbehrlicher Fremdwörter Sache des deutschen Reiches sei, werden nachhaltige Wirkungen zu verspüren sein.

Aber noch wichtiger als die unmittelbare ist die mittelbare Bekämpfung der Fremdwörter durch die Schule. Hier handelt es sich vor allem um das gute Beispiel, das den Schülern zu geben ist. Zunächst muß der Lehrer selbst seine Unterrichtssprache in strenge Zucht nehmen, er muß aus ihr alle Fremdwörter ausmerzen, von denen er nicht wünschen kann, daß sie die Schüler anwenden. Sodann ist von großer Wichtigkeit, daß alle Äußerungen, mit denen die Vertreter der Schule, in erster Linie ihr Leiter, sich an die Öffentlichkeit wenden, also

bei Schulberichten, Einladungen zu Schulprüfungen und Schulfestlichkeiten, in möglichst reinem Deutsch abgefaßt werden. Der Leiter der Anstalt kann sehr viel thun, wenn er, ohne die Absicht in allzu offenkundiger Weise hervorzukehren, in Wort und Schrift, besonders auch bei gemeinsamen Beratungen mit dem Lehrkörper, bei Rundschreiben an die Lehrer und ähnlichen Anlässen gewisse Fremdwörter vermeidet, die aus Bequemlichkeit und Gedankenlosigkeit von Jahr zu Jahr sich fortgeschleppt haben. Ein weiteres fruchtbares Feld öffnet sich bei Einführung neuer Lehrbücher oder neuer Auflagen von bereits eingeführten. Durch Vorschläge, die an die Verfasser oder die Verleger einzusenden sind, kann ein gewisser Druck auf diese ausgeübt und manches überflüssige Fremdwort entfernt werden. Sehr viel wird schon gewonnen, wenn die Lehrbücher sich befleißigen, bei Fachausdrücken, sobald ein entsprechender deutscher vorhanden ist, diesen immer zuerst und den fremden in Klammern daneben zu setzen, anstatt, wie es so häufig geschieht, umgekehrt zu verfahren. Freilich sind hierbei Vorsicht und feinfühliger Takt erforderlich. Vor allem breche der Lehrer mit dem traurigen Wahne, daß er sich und der Wissenschaft etwas vergebe, wenn er sie deutsch zu seinen Schülern reden lasse. Mit größerem Rechte ließe sich die gegenteilige Behauptung aufstellen, daß, für die Schüler wenigstens, die wissenschaftliche Vertiefung Schaden erleide, wenn ihnen die fremdsprachlichen Kunstausdrücke zu einer Zeit eingepaukt werden, in der sie sich unmöglich genügendes Verständnis der durch sie bezeichneten Dinge erworben haben können. Sind schon die deutschen Bezeichnungen vom Übel, wenn die Sache selbst noch nicht gründlich behandelt worden ist, so ist die Verfrühung der fremdsprachlichen ein noch viel größeres. Man denke nur an die vielen Mißverständnisse, denen sie ausgesetzt sind, an die Schwierigkeiten ihrer Aussprache und Schreibweise für den geistig noch unreifen Schüler.

Nach alledem ist es nicht ungerechtfertigt, zu verlangen, daß beispielsweise folgende deutsche Ausdrücke als vollwertiger Ersatz für die fremden der Schulsprache einverleibt werden:

Stabreim (Allitteration), Einschnitt (Cäsur), Zwiegespräch (Dialog), Geschlecht (Genus), Wortumstellung (Inversion), Steigerung (Klimax), Versmaß (Metrum), verneinen (negieren), Vorsilbe (Präfix), Vergleichungspunkt (tertium comparationis), Beweis oder Beweisgrund (Argument), Mittelpunkt (Centrum), Unterschied (Differenz), Ausdehnung (Dimension), zusammenzählen (addieren), abziehen (subtrahieren), malnehmen oder vervielfältigen (multiplizieren), teilen (dividieren), Ergebnis (Facit), Brennpunkt (Focus), Raumlehre (Geometrie), Voraussetzung (Hypothesis), unregelmäßig (irregulär), Mittagskreis (Meridian), Klammer (Parenthese), Vieleck (Polygon), Staubbeutel (Anthere), Senkwage (Aräometer), Pflanzenkunde (Botanik), Tierkunde (Zoologie), Auswaschung oder Ausnagung (Erosion), Ausbruch (Eruption), Fleischfresser (Karnivoren), Versteinerung (Petrefakt), Wägbarkeit (Ponderabilität), Fernrohr (Teleskop), Gewebe (Textur), Zeitalter oder Zeitrechnung (Ära), Einverleibung (Annexion), Lebensbeschreibung (Biographie), Abgeordneter (Deputierter), Völkerkunde (Ethnographie), Erdkunde (Geographie), Gesichtskreis (Horizont), Festland (Kontinent), Hauptstadt (Metropole), Abendland (Occident), Morgenland (Orient), Ächtung (Proskription), Sonnenwende (Solstitium), duldsam (tolerant), Weltall (Universum), Zerstreuung (Diaspora), Priesterherrschaft (Hierarchie), Vielgötterei (Polytheismus), Vierfürst (Tetrarch), Abc (Alphabet), Jahrzehnt (Decennium), Abwehr oder Verteidigung (Defensive), Angriff (Offensive), Verzierung (Dekoration), Begriffsbestimmung (Definition), Tagebuch (Diarium), Mißklang (Dissonanz), lehren (dozieren), Musterbeispiel (Paradigma), Vorherbestimmung oder Gnadenwahl (Prädestination), Geschenk (Präsent) u. s. w.

Der Lehrer, der sich gewöhnt, die deutschen Ausdrücke stetig anzuwenden, wird bald die guten Folgen spüren. Nur hüte er sich vor allem Sklavischen und Gezwungenen. Eine bloße Wortübersetzung ist häufig vom Übel, der ganze Gedanke muß mitunter anders gefaßt werden, um den Fremdausdruck zu vermeiden. Aber der Lehrer sei auch nicht zu ängstlich und peinlich, wenn etwa der deutsche Ausdruck nicht zu allen Bedeutungen des Fremdwortes paßt, oder wenn man von ihm nicht dieselben Ableitungen bilden kann, wie von dem fremden. Es genügt, wenn die deutsche Bezeichnung sich mit dem deckt, wovon gerade die Rede ist. Das Wort „Mittelpunkt“ als Übersetzung von „Centrum“ deshalb verwerfen zu wollen, weil letzteres auch der Name einer bekannten politischen Partei ist, oder weil man von Mittelpunkt nicht in gleicher Weise ein Eigenschaftswort bilden kann, wie von Centrum, ist durchaus ungerechtfertigt und ein Ausfluß jener großen Peinlichkeit und Kleinigkeitskrämerei, die

den Deutschen schon manchmal arg geschadet haben.

Im deutschen Unterricht kommt es namentlich darauf an, das Bewußtsein von der Biegsamkeit und dem Reichtum der deutschen Sprache auf alle Weise zu stärken. Der Wortbildungslehre als demjenigen Teile der Sprachlehre, der nicht nur an und für sich das Interesse der Schüler in höherem Maße in Anspruch nimmt, sondern auch ungesucht viel deutsche Wörter ins Bewußtsein ruft, die durch den Fremdwörterunrat der Gefahr der Erdrückung ausgesetzt sind, ist besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Bei Feststellung des Lesestoffes, der eingehender behandelt werden soll, sehe man darauf, daß er möglichst reines Deutsch enthalte. Dann werde er aber auch tüchtig ausgebeutet und namentlich vom Auswendiglernen, auch prosaischer Stücke, der weiteste Gebrauch gemacht. Durch das Auswendiglernen sprachreiner Stücke wird das Ohr geschärft für den deutschen Laut, so daß ihm das Fremde schon wegen seines Klanges anstößig wird. Wenn die Rücksicht auf die Sprachreinheit bei Auswahl des Lesestoffes ein entscheidenderes Wort mit zu reden hat, als ihm noch öfter vergönnt ist, dann wird man auch bald von dem vergeblichen und verderblichen Bestreben abkommen, die Entwickelung der gesamten deutschen Litteratur den Schülern vorzuführen. Uhland, Schiller und Goethe nebst jenen Schriftstellern, deren volkstümliche Stücke den bekannten eisernen Bestand der besseren Lesebücher bilden, liefern noch immer für Lehranstalten jeder Art einen so unermeßlichen und reichen Stoff, daß die Schule nicht nötig hat, Geister zweiten und dritten Ranges ungebührlich zu berücksichtigen. Die liebende Versenkung in jene Meister des deutschen Wortes schützt am besten vor der Ausländerei.

Litteratur: Simon Rote, Ein teutscher Dictionarius u. s. w. Augsburg 1571. — Joach. Friedr. Campe, Über die Reinigung und Bereicherung der deutschen Sprache. 1794. — Derselbe, Wörterbuch zur Erklärung und Verdeutschung der unserer Sprache aufgedrungenen fremden Ausdrücke, 1801. 2. Aufl. Braunschweig 1813. — Aug. Fuchs, Zur Geschichte und Beurteilung der Fremdwörter im Deutschen. Dessau 1842. — J. D. C. Brugger, Das Urbild der deutschen Reinsprache. Heidelberg 1847. — Derselbe, Fremdwörterbuch für das deutsche Volk, mit 14000 Fremdwörtern. 1855. — W. Wackernagel, Die Verdeutschung fremder Wörter, 2. Aufl. Basel 1863. — W. Wendler, Zusammenstellung der Fremdwörter des Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen nach sachlichen Kategorien. Progr. des Gymnasiums zu Zwickau. 1865. — Th. Mertens, Wider die Fremdwörter. Hannover 1871. — L. Tobler, Die fremden Wörter in der deutschen Sprache. Basel 1872. — Du Bois-Reymond, Über eine Akademie der deutschen Sprache. Berlin 1874. — Th. Heinze, Über die Fremdwörter im Deutschen. Heft 106 der Deutschen Zeit- und Streitfragen von Holtzendorff. 1878. — R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule u. s. w. Leipzig und Wien 1879 (Anhang: Von Behandlung der Fremdwörter in der Schule). — W. Pohlmann, Die Schule und die Fremdwörter. Progr. der Realschule in Barmen. 1879. — Konr. Roßberg, Deutsche Lehnwörter in alphabetischer Anordnung. Hagen und Leipzig 1881. — H. Dunger, Wörterbuch von Verdeutschungen entbehrlicher Fremdwörter, mit einer einleitenden Abhandlung über Fremdwörter und Sprachreinigung. Leipzig 1882. — Derselbe, Das Fremdwörterunwesen in unserer Sprache. Zeitfragen des christlichen Volkslebens, Heft 65. Heilbronn 1884. — H. Riegel, Ein Hauptstück von unserer Muttersprache. Leipzig 1883. — Derselbe, Der allgemeine deutsche Sprachverein. Heilbronn 1885. — O. Lyon, Der deutsche Stil. 3. Aufl. Leipzig und Prag 1884 (S. 149—162). — W. Buchner, Beiträge zu einem Verdeutschungswörterbuch. Jahresbericht der städtischen höheren Mädchenschule zu Crefeld. 1885. — Denk, Die Verwelschung der deutschen Sprache. Gütersloh 1885. — O. Arndt, Gegen die Fremdwörter in der Schulsprache. Paderborn und Münster 1886. — A. Bliedner, Über Fremdwörter in der deutschen Sprache. Eisenach 1886. — Derselbe, Die Fremdwörterfrage und die Schule. Erziehungsschule 1886, Nr. 9 u. 10. — Blasendorff, Das Fremdwörterunwesen und die Pflichten der höheren Schulen. Berlin 1886. — O. Behaghel, Die deutsche Sprache. Leipzig und Prag 1886 (S. 116—141: Die Einwirkung fremder Sprachen auf das Deutsche). — O. Sarrazin, Verdeutschungswörterbuch. Berlin 1886. 2. Aufl. Berlin 1889. — Meyer-Markau, Fremdwort und Schule. Gotha 1887. — Rümelin, Die Berechtigung der Fremdwörter. Freiburg 1887. — Pietsch, Der Kampf gegen die Fremdwörter. Berlin 1887. — Verdeutschung von Fremdwörtern für den öffentlichen Dienst im Großherzogtum Sachsen. I. Für die höheren Lehranstalten. Weimar 1887. II. Für die Behörden im allgemeinen. Weimar 1888. III. Für die Seminare u. Volksschulen. Weimar 1894. — Berichte über die Jahresversammlungen des deutschen Sprachvereins zu Weimar. 1888 ff. — Hornemann, Gedanken und Vorschläge zu einer Parallelgrammatik der fünf Schulsprachen. Hannover 1888. — W. Kirchbach, Zur Fremdwörterfrage. Dresden 1889. — Koch, Die Schule und das Fremdwort. Essen 1890. — W. Cremer, Kleines Verdeutschungswörterbuch. Hannover-Linden 1890. — Derselbe, Kein Fremdwort für das, was deutsch gut ausgedrückt werden kann. Hannover-Linden 1891. — G. Wustmann, Allerhand Sprachdummheiten. Leipzig 1891 (S. 118—126: Fremdwörter). — Zeitschrift des allgemeinen deutschen Sprachvereins.

Eisenach. A. Bliedner.

Freundschaft

s. Jugendfreundschaft

Frick, Otto

1. Leben. 2. Schriften. 3. Lehren. 4. Pädagogische Wirksamkeit.

1. Leben. Otto Paul Martin Frick wurde am 21. März 1832 in Schmitzdorf (sic!), Kreis Jerichow II, im preußischen Regierungsbezirke Magdeburg, geboren, wo sein Vater Pastor war. Dort blieb er bis zu seinem 8. Lebensjahre, wo der Vater nach dem Städtchen Havelberg, im Regierungsbezirk Potsdam, versetzt wurde. Hier vereinigte dieser verschiedene Knaben zu einer kleinen Schule, in der er auch seine Söhne mit unterrichtete. Aber schon im Jahre 1844 siedelte er nach dem Dorfe Bötzow im Kreise Osthavelland über. Hier genoß Frick den Unterricht seines Vaters noch bis zum Herbste 1845. Im Alter von 13½ Jahren wurde er dem Joachimsthalschen Gymnasium in Berlin und zugleich dem mit diesem verbundenen Alumnate übergeben. Er wurde in die Tertia aufgenommen. Bald trat er in nähere Beziehungen zu dem damals hier als Lehrer thätigen Ludwig Adolf Wiese, dem späteren Leiter des preußischen höheren Schulwesens, Beziehungen, die bis zu Fricks Tod gedauert haben. Wieses anregendem Unterricht ist es wohl mit zuzuschreiben, daß Frick beim Abgang von der Schule, im Gegensatz zu dem früheren Wunsch seines Vaters, sich entschloß, Philologie und Geschichte zu studieren, um später Lehrer zu werden. Michaelis 1851 bezog er im Alter von 19½ Jahren die Universität Berlin, die er aber schon Ostern 1852 mit Halle vertauschte. Bei seinem weitstrebenden Geiste beschränkte er sich nicht auf sein Fachstudium, sondern er beschäftigte sich auch mit Germanistik, Philosophie und Theologie. In Halle befreundete er sich mit den Söhnen des ehemaligen Rektors der Latina Maximilian Schmidt († 1841), in deren Familie er gern verkehrte. Er nahm auch Teil an den Vergnügungen und Bestrebungen der Studentenschaft, aber seine Hauptneigung zog ihn doch immer wieder zu den Wissenschaften. Schon am 15. August 1855 bestand er mit Auszeichnung die Staatsprüfung, und kurz darauf erwarb er sich die Doktorwürde. Seine ersten Lehrversuche machte er am Pädagogium der Franckeschen Stiftungen zu Halle. Aber es sollte ihm beschieden sein, die Kenntnis des Altertums, die er durch das Studium gewonnen hatte, zu vertiefen durch Erschauen des klassischen Bodens. 1855 bis 1857 weilte er in Konstantinopel als Hauslehrer bei dem preußischen Gesandten von Wildenbruch, dessen Söhne er zu unterrichten hatte. Hier knüpfte sich das enge Verhältnis zu dem damals zehnjährigen Ernst von Wildenbruch, der auch als gefeierter Dichter dem Lehrer seiner Jugend stets treue Anhänglichkeit und Verehrung bewiesen hat. Frick benutzte jene Zeit, um sich durch Wanderungen und weitere Ausflüge in größeren Teilen Kleinasiens heimisch zu machen, und seine Rückreise nahm er so, daß er die wichtigsten Punkte Griechenlands und Italiens kennen lernte. Ein junger Lehrer, der eine für jene Zeiten so ungewöhnliche Vorbereitung für seinen Beruf genossen hatte, mußte bei seinen reichen Anlagen und seinem anregenden und zuverlässigen Wesen schnell Beachtung finden und leicht zu hohen Stellungen emporsteigen. Nur sieben Jahre war er Gymnasiallehrer, erst in Berlin, dann in Essen, hierauf in Wesel. Hier konnte er 1859 als Oberlehrer seine Braut, die Schwester seines Freundes, die Tochter des verstorbenen Rektors Schmidt in Halle, als Gemahlin heimführen, die ihn in glücklicher Ehe mit vier Söhnen beschenkte. Nachdem er dann kurze Zeit erster Oberlehrer in Barmen gewesen war, berief ihn schon 1864 auf Wieses Veranlassung der Magistrat der Stadt Burg als Direktor mit der Aufgabe, die dortige Realanstalt in ein Gymnasium umzuwandeln. 1868—1874 war er darauf Direktor in Potsdam, 1874—1878 Direktor in Rinteln. Hier starb ihm nach langer Krankheit seine erste Gattin, hier fand er aber auch später für seine Kinder eine zweite Mutter in der Tochter des Amtmanns Schaum in Brumby. Im Herbst 1878 wurde er als Rektor der Latina an die Franckeschen Stiftungen in Halle a. S. (s. Franckesche Stiftungen) berufen, deren Direktor damals Dr. Theodor Adler war. Da dieser im Frühjahr 1879 erkrankte, hatte Frick zunächst provisorisch, seit Herbst 1880 definitiv die Leitung dieses kleinen Schulstaates zu übernehmen, der kaum seines Gleichen in der Welt hat. Diese Stellung und dieser Mann waren wie für einander geschaffen. Vielseitigkeit des Interesses, gründliche und umfassende Gelehrsamkeit, tiefe Frömmigkeit, unerschöpfliche Arbeitslust und Arbeitskraft, peinlichste Pflichttreue, reiche Gabe der Anregung, klares Urteil über Menschen und Dinge, Herrschertalent, ein hochsinniger Geist, Verständnis für die Jugend befähigten ihn diese große und vielseitige An-

stalt im Sinne des Stifters so zu leiten, daß fast alle Glieder derselben von seinem Geiste durchdrungen und unter sich zu einer großen inneren Einheit verbunden wurden. Einer seiner ersten Schritte war, daß er das einst von Francke begründete, aber allmählich abgestorbene Seminarium Praeceptorum wieder ins Leben rief, das er, befruchtet von Ideen Herbarts, Zillers, Stoys, allmählich so entwickelte, daß es schließlich das Muster wurde für die später unter seiner Mitwirkung vom Staate geschaffenen Seminare für zukünftige Oberlehrer. Aber weit über die Grenzen des Vaterlandes hinaus erregte sein Wirken in Worten, Schriften und Thaten großes Aufsehen, und zahlreiche Gäste kamen fortwährend aus allen bestehenden und sich entwickelnden Kulturstaaten, um ihn selbst und die von ihm geleiteten Anstalten kennen zu lernen und reiche Anregungen mit in die Heimat hinwegzunehmen. Auch den Behörden des Landes diente er in den wichtigeren Schulfragen als Beirat, und natürlich wurde er auch im Dezember 1890 mit berufen, um in Berlin an der großen Schulkonferenz über Gymnasialreform teilzunehmen.

Aber sein reicher Geist begnügte sich nicht, auf dem Gebiete der Schule schöpferisch zu wirken. Auch in politischen Vereinen war er thätig im Sinne eines streng monarchischen Konservativismus. Besonders aber hatte er lebhaftes Interesse für die evangelische Kirche. Die „Reich-Gottes-Angelegenheiten“ standen ihm oben an, und er suchte sie nach seiner Einsicht und seinen Kräften zu fördern. Er war ein eifriges Mitglied der „positiven Union“ und ein warmer Freund der Mission; gab er doch mit Pfarrer Warneck „Geschichten und Bilder aus der Mission“ heraus. Er war nicht nur Mitglied des Kirchenrates der Glauchaischen Gemeinde in Halle, sondern auch der Provinzial- und schließlich auch der General-Synode. Ihm war es auch ein liebes Amt, die revidierte Bibelübersetzung zu fördern. Wenn es endlich gelungen ist, dies schwierige Werk zu Ende zu führen, so ist dies nicht zum wenigsten ihm zu danken. Er war der Vorsitzende der Revisionskommission und hat durch verständnisvolle und kluge Vermittelung die verschiedenen Bestrebungen, welche sich geltend machten, zu einem Ziele hinzulenken gewußt. Die theologische Fakultät in Halle erkannte seine Verdienste an, indem sie ihn honoris causa zum Doctor Theologiae ernannte. Die Vorrede zur revidierten Bibelübersetzung hatte er eben abgeschlossen, als ihn in der Kraft der Jahre nach kurzem Krankenlager am 19. Januar 1892 der Tod abrief aus seinem thatenreichen Leben.

2. Schriften. Fricks schriftstellerische Thätigkeit steht in naher Beziehung zu seinem Lebensgange. Zu seinen ersten Schriften, die dem Gebiete der Altertumswissenschaft angehören, hat er die Anregungen durch seinen Aufenthalt in Konstantinopel und durch seine Reisen in Asien und Griechenland erhalten. So behandelte er das in Konstantinopel während seiner Anwesenheit ausgegrabene „Platäische Weihgeschenk“, ferner den Anaplus Bospori des Dionysius aus Byzanz, Inschriften und Reliefs. Auch einige kulturhistorische Bilder hat er in populärer Form geschrieben. Seit 1867 — er war inzwischen Direktor geworden — sehen wir ihn hauptsächlich mit didaktischen Fragen beschäftigt. Er entwarf Lehrpläne für den deutschen, französischen, lateinischen Unterricht. Erst, nachdem er nach Halle gekommen war (1878), begann sein pädagogisches Interesse sich zu verallgemeinern. Seit seinem Besuche bei Ziller in Leipzig trat er in nähere Beziehung zur Herbartschen Pädagogik. Er empfing mächtige Anregungen, deren Segen auch andere erfahren sollten. So beantragte er, daß für die vierte Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen (1883) als Thema gestellt wurde: „In wie weit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten?“ Er selbst übernahm das Hauptreferat, das er nachher besonders veröffentlichte. In dasselbe Jahr (1883) fällt seine bedeutungsvolle Schrift: das Seminarium Praeceptorum an den Franckeschen Stiftungen. Jetzt war er ganz in seinem Fahrwasser. Schon 1884 begründete er die „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“, die er erst in Gemeinschaft mit G. Richter in Jena, später mit H. Meier in Schleiz herausgab. Es gelang ihm, viele tüchtige Kräfte zum Mitarbeiten heranzuziehen. Fast jedes Heft enthielt einen Beitrag von ihm selbst, der meist sehr wertvoll war. Wir heben einige hervor: „Der didaktische Katechismus“ in Heft 1 und 2; „Zur Charakteristik des elementaren und typischen Unterrichtsprinzips“ in Heft 9; „Aphorismen zur Theorie eines Lehrplans, betreffend die Klassenlektüre der Gymnasialprima“ in Heft 5; „Unmaßgebliche Vorschläge zur Gestaltung des neuen Gym-

nasiallehrplanes" in Heft 28; „Die Kaiserfragen" in Heft 27; „Über die Art und Kunst des Sehens" in Heft 13. Andere sind einzelnen Unterrichtsfächern gewidmet, vor allem dem deutschen und dem Geschichtsunterricht, von denen ich besonders nenne: „Tarent und Pyrrhus" in Heft 1; „Die römische Königsgeschichte" in Heft 21. Aber auch für andere Zeitschriften und Sammlungen von Abhandlungen war er thätig. So veröffentlichte er in der Denkschrift des dritten Evangelischen Schulkongresses (1884) das gedankenreiche Referat „Die Einheit der Schule" und 1887 in den Schriften des deutschen Einheits-Schulvereines das Referat über „Die Möglichkeit der höheren Einheitsschule" u. s. w. Alle diese und viele andre wertvolle Abhandlungen sind von seinem Sohne Dr. Georg Frick vereinigt herausgegeben in zwei Bänden unter dem Titel „Pädagogische und didaktische Abhandlungen", Halle 1893. Aus seinem Unterricht heraus erwuchsen auch einige umfänglichere Werke: Epische und lyrische Dichtungen erläutert für die Oberklassen höherer Schulen und für das deutsche Haus. In Verbindung mit Fr. Polack herausgegeben. Berlin 1885. Gera 1887. Darin von Frick die Erläuterungen zum Heliand, zum Messias, zu Klopstocks Oden und zu Goethes lyrischen Gedichten. Aus diesem Buche ist es mir erst aufgegangen, wie man Klopstocks Dichtungen, wenigstens eine Auswahl seiner Oden, den Schülern so nahe bringen kann, daß sie sich für den Dichter begeistern. Noch bedeutender ist der „Wegweiser durch die klassischen Schuldramen", dessen erster Teil Lessings und Goethes Dramen, der zweite Schillers Dramen bis Wallenstein einschließlich behandelt. Der dritte Teil ist nach Fricks Tode von einem seiner Schüler, H. Gaudig in Gera verfaßt worden. Frick hat diese kassischen Dramen ästhetisch sowohl wie psychologisch so tief erfaßt, und weiß die einzelnen Fäden der dichterischen Gewebe so geschickt aufzuzeigen, daß ich kaum eine Erklärungsschrift wüßte, aus der besonders der Lehrer mehr Belehrung schöpfen könnte. Nur ist, infolge von Fricks Gedankenreichtum, das gebotene Material so überreich, daß man es erst sichten muß, ehe man es für den Unterricht verwenden kann. — Dem Schulleben unmittelbar entstammen auch seine Schulreden (nach dem Tode herausgegeben von Dr. Georg Frick. Gera, 1892), welche tiefe Einblicke in seine religiöse, sittliche und pädagogische Denkweise gewähren. — Zu seinem Amt als Leiter des Seminars stehen außer dem obenerwähnten Büchlein über das Seminarium Praeceptorum in Beziehung die Aufsätze, welche er über Lehrerbildung geschrieben hat, so „Winke betreffend eine planmäßige Anleitung der candidati probandi" (Heft 16 der Lehrproben) und „Miszellen zur Lehrerbildungsfrage" (Heft 8 und 19), ebenso „Mitteilungen aus der Arbeit im Seminarium Praeceptorum" (Heft 5). Eine Übersicht über den ganzen Schulstaat, den er so glücklich zu leiten wußte, gab er Ende 1891 heraus: „Die Franckeschen Stiftungen." Dem Stifter selbst ist ein Aufsatz im 5. Jahrgange der Kirchlichen Monatsschrift gewidmet: „August Hermann Francke". Neu herausgegeben hat Frick 1889 des Stifters Werkchen „August Hermann Franckens Kurtzer und einfältiger Unterricht. Wie die Kinder zur Wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind, zum Behuf Christlicher Informatorum entworffen". Die Hauptgedanken, die seiner Auffassung von der Erziehung zu Grunde liegen, hat er ausgesprochen in den allgemeineren Schriftchen: „Der Begriff der Nationalität und die deutsche Nation", Berlin, 1870. „Das Wesen der wahren Bildung", Frankfurt a. M. 1877 (in „Zeitfragen des christlichen Volkslebens" Bd. II), „Mythus und Evangelium", Heilbronn, 1879 (ebendas. Bd. IV)., „Über das Wesen der Sitte", (ebendas. Bd. IX). Seine sonstigen Schriften findet man aufgezeichnet in der Monatsschrift Neue Bahnen, Gotha, 1893, Oktoberheft. Ein systematisches Werk von ihm existiert nicht, wäre aber vielleicht noch zu erwarten gewesen. Zu einem innern Abschluß seiner Gedanken über Didaktik und Pädagogik war er bei seinem Tode noch nicht gelangt; er lernte noch mit der Begier der Jugend und war neuen Anregungen stets zugänglich außer, wo er abgeschlossen zu haben glaubte. Trotz der Klarheit seines Denkens ist es nicht immer leicht, den Sinn seiner Worte mit Sicherheit festzustellen, weil er sich nicht bestimmter philosophischer Schulausdrücke bediente und für die Tiefe seiner Gedanken nicht immer den erschöpfenden Ausdruck fand. Das hat auch Hermann Welcker empfunden, der sich der interessanten Aufgabe unterzogen hat, „Fricks Ansichten über Psychologie als Grundlage der Didaktik" Pforzheim, 1894, zu behandeln.

3. Lehren. Fricks Erziehungsziel ist christliche Bildung. Seine Schüler sollen werden „gotterfüllte Persönlichkeiten", die, selbst erneut

und erbaut, auch befähigt sind, an ihrem Teile mitzuarbeiten an der Erneuerung, Heiligung und Erbauung unserer Volkspersönlichkeit. Dies Ziel schwebt ihm stets vor, es ist der Mittelpunkt seiner pädagogischen Schriften auch da, wo nicht mit deutlichen Worten davon die Rede ist. Aber er ist ein Feind wie der religiösen Engherzigkeit so des unklaren Schwärmens. Unmittelbares Ziel ist ihm Auf- und Ausbau eines geschlossenen Gedankenkreises in dem Geiste des Zöglings, sowie fruchtbarste Entwickelung und Pflege seiner geistigen und sittlichen Kräfte. Überall, auf allen Gebieten, dringt er auf möglichst klare Verstandesbegriffe und Aufstellung von Typen, als Stützen der Begriffe. In Prima sollen Begriffe wie Ehre, Freiheit, das Tragische, den Unterricht mehr oder weniger beherrschen. Ja, er wünschte sich, daß die Gymnasial-Oberprima möglichst frei gehalten würde von neuem Stoff, daß vielmehr der in den andern Klassen zugeführte Stoff hier begrifflich verarbeitet würde.

Das ganze Unterrichtsgebiet zerfällt ihm in drei Teile: Gott, Natur, Geschichtliches. Aber die Schule hat es auf keinem dieser Gebiete mit wissenschaftlicher Vollständigkeit zu thun; die Fachwissenschaften müssen auf ihren allgemeinen Bildungsgehalt hin untersucht werden; es muß eine „Schulwissenschaft" geschaffen werden, die das Typische aussondert; denn dieses allein hat bildenden Wert. Deshalb war Frick ein Freund der Zillerschen kulturhistorischen Stufen, bei welchen ja auch das Typische herausgehoben wird, um so einen Einblick zu geben in den Entwickelungsgang des Menschengeschlechts im allgemeinen. Diese Typen, seien es nun Naturgegenstände oder Orte oder Personen, müssen bis zur vollständigen Klarheit durchgearbeitet werden. So wird der Zögling heimisch in der göttlichen Welt, in der Natur, in der geschichtlichen Welt. Über allen geschichtlichen Persönlichkeiten steht ihm aber die Person Christi, des Erlösers, der das Ideal alles menschlichen Strebens sein soll.

In seiner Didaktik schließt sich Frick an Herbart an, weil er hier allein findet, was er für die Unterweisung der Kandidaten brauchte, didaktische Prinzipien, welche auf jede Art des Unterrichts angewendet werden können. Er äußert sich darüber, Lehrproben V, S. 110 (Pädag. Abh. II, 247) folgendermaßen: „Mit jedem Schritte weiter ... findet man, daß das, was in dieser Beziehung von den großen Pädagogen vorher schon aufgestellt und ausgesprochen war, nirgends so tief und einheitlich gefaßt, so klar begründet und so systematisch verarbeitet worden ist, als von Herbart und seiner Schule, daß demnach nichts sich so sehr eignet, durch die Aufgaben einer zielbewußten Didaktik hindurchzuführen, als die Einführung in ihre Bestrebungen. So wenig nun in unseren Anstalten die Herbartsche Didaktik irgend einem Leiter oder Lehrer direkt oder indirekt aufgenötigt wird, so frei wir selbst uns zu den Forderungen derselben stellen, so ist doch ganz unwillkürlich das Interesse an dieser Didaktik zu einer bewegenden und zugleich uns verbindenden Macht geworden". Ein eigentlicher Herbartianer ist Frick nicht geworden. Dafür glauben wir zwei Ursachen zu finden. Von allgemeinen didaktischen Grundsätzen bis zur Anwendung derselben auf die einzelnen Fächer ist noch ein großer Schritt. Dieser Schritt war in der Herbartschen Schule wohl für den Volksschulunterricht gethan, aber nicht für den Gymnasialunterricht. Es lagen also keine Vorbilder vor, die den Seminaristen zur Nachahmung hingestellt werden konnten. Frick selbst war aber eine viel zu lebhafte und schöpferisch angelegte Natur, als daß er die einzelnen Andeutungen Herbarts und seiner Anhänger, die etwa für die einzelnen Gymnasialfächer Fingerzeige enthielten, hätte zusammentragen mögen, um daraus zu schließen, wie jene sich den Gymnasialunterricht gedacht hatten, und um dann erst aufzustellen, was unbrauchbar, was annehmbar sei. Sobald er sich durchdrungen hatte mit einigen der wichtigsten psychologischen und didaktischen Ideen der Herbartschen Schule, ging er selbstschaffend vor. Der Widerspruch, den sein Verfahren bei den strengen Herbartianern fand, war auch nicht geeignet, den selbständigen Denker in seiner Haltung wankend zu machen. Schmerzlicher war ihm der Widerspruch, der ihm anfangs seitens seiner kirchlichen Gesinnungsgenossen entgegentrat, welche die Herbartsche Didaktik als unchristlich bekämpften, weil sie die Herbartsche Metaphysik nicht billigten. Wenn diese Gegnerschaft allmählich verstummte, so ist das zum Teil ein Verdienst Fricks, dessen Rechtgläubigkeit man unmöglich in Zweifel ziehen konnte, und der so bewies, daß man ein strenggläubiger Christ und doch ein Anhänger der Herbartschen Didaktik sein könne. Auch der Widerspruch der Herbartianer verringerte sich, weil man sich doch sagen mußte, daß es besser sei, das Gemeinsame der beiden Richtungen zu betonen als die Unterschiede. Und des Gemeinsamen war

ja genug, das zur Geltung gebracht werden mußte gegenüber dem herrschenden Lehrverfahren. Schon im Ziel des Unterrichts stimmt Frick dem Wesentlichen nach mit Herbart überein, aber auch in den wichtigsten Fragen der Didaktik; so in der Lehre von den Interessen, von der Gliederung und Konzentration des Unterrichts. Auf die Formalstufen legte er das größte Gewicht; von Ziller hatte er die kulturhistorischen Stufen übernommen. Er fand anfangs nur wenig Anklang bei seinen näheren Berufsgenossen, welche meinten, gründliche fachwissenschaftliche Kenntnis genüge, um ein guter Lehrer zu werden. Ihnen hielt er immer wieder entgegen, daß natürlich diese Fachkenntnis vorhanden sein müsse, daß aber mit ihr vereinigt sein müsse „wissenschaftliche, auf Psychologie und Ethik begründete Kenntnis von dem Wesen der zu bearbeitenden Schülerseele im allgemeinen, aber ebenso Kenntnis des jedesmal von der im besondern zu bildenden Seele mitgebrachten Erfahrungsgehaltes, vor allem ihres heimatlichen Erfahrungskreises als der ursprünglichsten Erkenntnisquelle“.

Und dieser Erfahrungskreis soll möglichst erweitert werden. Hierzu trägt bei die rechte Art und Kunst des Sehens, die durch ausgedehnten Zeichenunterricht zu fördern ist, aber auch durch Wandern. Frick wanderte selbst gern und viel, teils der Erholung wegen, mehr aber noch, um typische Naturerscheinungen, geographisch oder historisch interessante Punkte kennen zu lernen und so durch Kenntnis der Örtlichkeit sich um so größere Klarheit über geschichtliche Vorgänge und ihre geographische Bedingtheit zu verschaffen. Auf guten Geographieunterricht legte er sehr großes Gewicht.

All der Unterricht nun, der auf das vorhandene Erfahrungsmaterial aufgebaut wird, muß unter sich zusammenhängen, sich gegenseitig fördern und stützen, damit die gesamte Innenwelt des Zöglings einheitlich ausgestaltet werde. Die „Theorie eines Lehrplanes“ hat ihn viel beschäftigt und er hat treffliche Vorschläge gemacht, die leider bei der Reform der preußischen höheren Schulen nicht genügend Beachtung gefunden haben. Freilich ein Lehrplan für das Gymnasium, der den Eindruck der Einheitlichkeit macht, ist schwer zu schaffen. Hier ist die Aufgabe der Volksschule leichter; aber doch kann diese als Vorbild benutzt werden. Überhaupt weist Frick gern hin auf das Wort Willmanns: „Die Elementarschule ist die hohe Schule für die höhere“. Er fühlt sich dazu um so berechtigter, da er die Ansicht vertritt, „es giebt keinen graduellen Unterschied zwischen Schülerseelen niederer und höherer Anstalten, und wie die Seele dieselbe ist, so ist in der Hauptsache auch das Ziel dasselbe für höheren und niederen Unterricht. Nur die Mittel sind nicht dieselben.“

Unter den Mitteln des Gymnasialunterrichtes sind ihm die sprachlich-historischen die wichtigsten. Am Latein betont er mehr die formalbildende Kraft, während er am Griechischen besonders den materiellen Inhalt der Litteratur hochhält und deshalb eine ausgebreitete griechische Lektüre in den Oberklassen empfiehlt. Die Erweiterung des Gedankenkreises der Zöglinge stellt er so hoch, daß er den Wert grammatisch-stilistischer Schulung, den Wert von Sprachkunde und Sprachkunst, wie es Willmann nennt, über Gebühr unterschätzt.

Am ausführlichsten hat er sich ausgesprochen über den Geschichtsunterricht. Das Hauptziel desselben ist für ihn Bildung des geschichtlichen Sinnes und Pflege des Heimatsgefühls. Der geschichtliche Sinn wird erweckt und entwickelt durch planmäßige und allmähliche Aufdeckung der geschichtlichen Welt als eines Komplexes von typischen Elementen. Auszugehen ist von der heimatlichen Erfahrung des Schülers, also an jedem Orte von einem anderen Mittelpunkte. Da die Natur des Landes als Vorbedingung der geschichtlichen Entwickelung eines Volkes zu betrachten ist, so muß jedem Abschnitte der Geschichte die Festlegung des geographischen Schauplatzes im allgemeinen vorausgehn. Auf diesem Unterbau erhebt sich die Geschichte des Volkstums unter der Berücksichtigung der kulturgeschichtlichen Stufen und Betonung des typisch Wichtigsten. Die Geschichte selbst ist in chronologischer Folge vorzuführen, aber ohne Zerreißung des sachlich Zusammengehörigen, in wohldurchdachter Auswahl und Gliederung und in anschaulicher Klarheit. Bei jedem Stück ist zu fragen nach dem ihm eigenen didaktischen Inhalt. Diesen didaktischen Inhalt sieht er aber nicht in der Fülle der darin vorkommenden Willensäußerungen, sondern in wertvollen historischen Anschauungen und Begriffen. So hoch er eine anschauliche, fesselnde Erzählung schätzt, so steht ihm doch die planmäßige Durcharbeitung des geschichtlichen Stoffes und das Herausstellen des begrifflichen Materiales viel höher. Immer kehren Reihen von Begriffen und Anschauungen wieder wie: Stadt, Landschaft, Land, Reich; Ebene, Vorberge, Gebirge; Herren,

Hörige, Sklaven; König, Rat, Volksversammlung; Monarchie, Aristokratie, Demokratie; Reform, Revolution, Restauration, Reaktion. Das höchste Ziel bei der Besprechung der Persönlichkeit des Pyrrhus ist ihm offenbar, ihn auffassen zu lassen „als Typus einer ungestümen Heldennatur“. Eben der Aufsatz über „Tarent und Pyrrhus“ zeigt in glänzender Weise, wie fruchtbar er nach Seite der Verstandesbildung hin den Geschichtsunterricht zu gestalten wußte. Für die Bildung der Gesinnung hat er ihn nicht nach Art der Herbartschen Schule auszunutzen gesucht, obwohl dies in den unteren und mittleren Klassen des Gymnasiums recht wohl möglich ist. Für den Geschichtsunterricht in den oberen Klassen kann dieser Gesichtspunkt allerdings nicht sonderlich berücksichtigt werden.

Neben diesen wissenschaftlichen Mitteln rechnet Frick bei der Erziehung noch stark mit gewissen Imponderabilien der Seele, die der Lehrer nicht unbeachtet lassen dürfe. Frick hatte in seinem ganzen Wesen einen starken mystischen Zug, der diesem verstandesklaren Mann sein besonderes Gepräge gab. Dieser mystische Zug zeigt sich öfters auch in seinen psychologischen Erörterungen, in denen gewisse geheimnisvolle Kräfte eine Rolle spielen, die besonders auf religiösem Gebiete zuweilen eine blitzartige Erleuchtung, eine Art Offenbarung herbeiführen. Sie entziehen sich der klaren wissenschaftlichen Beobachtung und der planmäßigen Beeinflussung, und wie Frick sich ihre Wirkung denkt, kann nur von kongenialen Naturen ganz erfaßt werden.

Aber um gut unterrichten zu können, müssen die Lehrer selbst erst Anleitung genießen. Nicht nach den zufälligen Eingebungen des Augenblicks soll der Lehrer unterrichten, aber auch nicht nach einer unverrückbaren Schablone; sondern mit der sichersten Handhabung der Technik soll er den Sinn eines Künstlers verbinden, der immer wieder neue Wege sucht, die ihm entgegentretenden Probleme — hier des Unterrichts und der Erziehung immer — vollkommener zu lösen. Zu solchen schaffenden und suchenden Künstlern — nicht zu Maschinen-Menschen — wollte er die Lehrer erzogen wissen im Einklang mit dem Motto, das er auf den Umschlag seiner Lehrproben setzte: „Jedes tiefere Nachdenken über jeden einzelnen Punkt der Didaktik treibt zu immer neuem Suchen und zu immer neuen praktischen Versuchen.“ Niemand hat Frick falscher beurteilt, als wer ihn für einen Vertreter der Schablone gehalten hat. Im Gegenteil, niemand war ihm widerwärtiger, als „wer das Gold der Herbartschen Didaktik in Leder umwandelte“.

4. Pädagogische Wirksamkeit. Schon als Oberlehrer trat Frick in den unter seiner Teilnahme begründeten Versammlungen rheinischer Schulmänner dafür ein, daß neben wissenschaftlichen auch pädagogisch-didaktische Fragen mit behandelt würden. Damals vergeblich. In den Programmen der Schulen wünschte er Mitteilungen pädagogischer Erfahrungen, welche das Material zu einer Vervollkommnung der wissenschaftlichen Pädagogik und Didaktik liefern sollten. Aber erst in den von ihm begründeten „Lehrproben“ wurde das Bedürfnis erfüllt. In wie weiten Kreisen es empfunden worden war, beweist der große Erfolg, den diese Zeitschrift hatte. Inzwischen hatte ihm die Aufgabe, die Realanstalt in Burg in ein Gymnasium umzuwandeln, es nahe gelegt, nachzudenken über das Ziel des Gymnasialunterrichts und den Bildungswert der einzelnen Unterrichtsgegenstände. Er findet, daß das Gymnasium dem praktischen Leben ebenso dient wie jede andere Anstalt, besonders indem es wissenschaftlichen Sinn erweckt und einen edlen Charakter (γενναιότης) zu erzeugen sucht. Denn hier genießen die Schüler im Unterricht den Umgang mit den ersten Geistern der Welt. Das Realgymnasium erscheint ihm als eine überflüssige Zwitteranstalt. In diesem Sinne schloß er sich später dem Einheitsschulverein an, der Beseitigung des Realgymnasiums und Erweiterung der Rechte der Oberrealschule anstrebte; in diesem Sinne hat er in der von der Regierung berufenen sogenannten Dezemberkonferenz (1890) gestimmt. Dieser Ansicht getreu verwandelte er 1891 das Realgymnasium der Franckeschen Stiftungen in eine Realschule, bezüglich Oberrealschule.

In Halle ist seine Wirksamkeit auf schulischem Gebiete eine dreifache: als Direktor der gesamten Stiftungen, als Lehrer, als Leiter des Seminars. Als Direktor verfolgte er das Ziel, ein möglichst lückenloses System aller Gattungen von Unterrichtsanstalten (mit Ausnahme des Realgymnasiums) herzustellen. Das ist ihm gelungen. Bei seinem Tode umfaßten die Stiftungen: eine Elementarschule für Knaben, zwei Bürgerschulen (gehobene Volksschulen) für Knaben und Mädchen, eine Realschule (die zur Oberrealschule sich entwickeln sollte), ein Gymnasium, eine höhere Mädchenschule, ein Seminar für zukünftige Oberlehrer und ein Lehrerinnen-

Seminar. Am wenigsten unmittelbaren Einfluß hatte er auf das Gymnasium, das unter dem Kondirektor der Stiftungen steht; sonst schenkte er allen Schulen gleiche Aufmerksamkeit, suchte alle mit seinem Geiste zu durchdringen und unter sich in geistige Beziehungen zu setzen. Dies gelang um so mehr, je mehr von ihm selbst berufene oder vorgebildete Lehrer in den einzelnen Anstalten angestellt wurden. Organisieren und schaffen waren Beschäftigungen nach seinem Herzen, und er trug sich mit weitreichenden Gedanken, welche nicht nur die eigentlichen Schulen, sondern auch die vier zu den Stiftungen gehörigen Erziehungsanstalten und die sogenannten werbenden Anstalten (s. Artikel Franckesche Stiftungen) in ihre Kreise zogen. Gelungen ist es ihm, der sogenannten lateinischen Waisenanstalt eine bessere Unterkunft zu schaffen; in der großen Pensionsanstalt reformierte er das Aufsichtswesen und die Speisung der Schüler. Wahrlich, er hat als Direktor mehr gethan, als was er immer hinstellte als seine Aufgabe: das Erbe August Hermann Franckes in Treue zu behüten.

Unterricht zu geben, war er nicht verpflichtet; aber bis in die letzten Jahre hin, wo litterarische Arbeiten ihn stärker in Anspruch nahmen, war er am Gymnasium thätig als Lehrer der Geschichte und Geographie, des Griechischen und Deutschen. Seine Reformgedanken wollte er erst in der Praxis erproben. Was dann in ihm festere Gestalt gewonnen hatte, das führte er in Musterlektionen vor, und wenn diese ihn befriedigten, so veröffentlichte er das Neugewonnene in seinen Lehrproben. Er war ein äußerst gewissenhafter Lehrer. Für jede Stunde bereitete er sich sorgfältig, oft schriftlich, vor; so begann er den Unterricht nach festem Plan und gelangte möglichst in jeder Unterrichtsstunde zu einem bestimmten Ziele begrifflicher Art, so daß die Schüler das Zunehmen ihres Wissens, das Wachsen ihrer Kraft selbst spüren konnten. Aber weil er immer den Drang hatte, möglichst viel in einer Stunde zu erledigen, so hatte sein Unterricht etwas Hastiges und die Selbstthätigkeit der Schüler kam nicht immer genügend zur Geltung. Begabtere Schüler, welche dem raschen Gang seines Denkens folgen konnten, hatten an ihm einen vorzüglichen Lehrer; schwächere wurden nich tentsprechend gefördert; doch zum Fleiß wußte er alle anzutreiben.

Am bedeutungsvollsten ist seine Wirksamkeit geworden für die Lehrer selbst. Zwar für die Bestrebungen des Oberlehrerstandes, seine äußere Stellung zu bessern, hatte er wenig Interesse; aber zur Hebung des Standes trug seine ganze Persönlichkeit bei. Schon daß ein solcher Mann zu den Lehrern gehörte, dessen Eingreifen überall, wo er sich beteiligte, von größter Wirkung war, schon das war von Wichtigkeit; aber auch die Art, wie er sich über die Bedeutung des Lehrerstandes äußerte, konnte nicht ohne Eindruck bleiben. Er nannte die Pädagogik „eine königliche Wissenschaft, welche an Höhe, Würde und Bedeutung keiner nachsteht, die sich als angewandte Ethik mit der Theologie, als angewandte Psychologie mit der Philosophie, als praktische Wissenschaft mit dem praktischen Leben, als ideale Kunstübung mit der Kunst berührt und die umfassendste, tiefreichendste und verantwortlichste Aufgabe hat im Hinblick auf die teuersten Schätze der Nation." Und wie er die Pädagogik hier eine königliche Wissenschaft nennt, so bezeichnet er anderswo die Thätigkeit des Lehrers als ein priesterliches Amt. Und als ein solches hat er es verwaltet.

Vorbildlich geworden ist Fricks Thätigkeit als Leiter des Seminarium Praeceptorum. Da ich dieselbe nur äußerlich beobachten konnte, so hat auf meine Bitte einer seiner Schüler, Herr Oberlehrer Dr. Pabst in Halle, Frick als Seminarleiter zu schildern übernommen, dessen Mitteilungen ich hier folgen lasse:

Für die theoretische Unterweisung hatte Frick, weil in jener Zeit*) die Mitglieder des Seminars noch mehr durch eigenen Unterricht in Anspruch genommen waren, nur eine Stunde wöchentlich anberaumt, gewiß eine knapp bemessene Zeit, wenn man bedenkt, daß er dieser Stunde auch die Beurteilung der eingegangenen Bücher sowie der praktischen Leistungen des Seminars zuwies. Es gehörte die ganze zielbewußte Bestimmtheit seines Wesens dazu, um zu verhüten, daß diese, ich möchte sagen, geschäftlichen Erörterungen allein schon den größten Teil davon ausfüllten. Denn wie es bei seiner Stellung in der pädagogischen Welt natürlich war, gingen ihm litterarische Neuigkeiten stets in reichem Maße zu, und, wo ihm sonst der Titel eines Buches, eines Programmes oder Vortrages begegnete, der Belehrung versprach, da sorgte er selbst dafür, die Schrift zu beschaffen. Von Lektionen kamen nicht

*) P. trat Michaelis 1889 in das Seminar ein. Später hat Frick für die Anleitung der Kandidaten des ersten Jahres, die mit eigenem Unterricht nicht mehr betraut werden durften, noch besondere Konferenzen angesetzt.

nur die speziell für das Seminar gehaltenen Probelektionen der Kandidaten sowie seine eigenen Musterlektionen zur Besprechung, sondern auch die Stunden, in denen er allein und ohne Ankündigung bei den Mitgliedern des Seminars hospitiert hatte. Dabei war die Behandlung trotz aller Kürze keineswegs oberflächlich. Der Inhalt jedes Werkes wurde mit wenigen Worten bezeichnet, seine Existenzberechtigung vom didaktischen Standpunkte aus untersucht, hier eine besonders gehaltvolle Stelle im Wortlaut mitgeteilt und schließlich dasjenige dem sofortigen Studium der Seminarmitglieder empfohlen, was für den zur Zeit in ihren Händen liegenden Unterricht zu verwerten war. Kam es hierbei lediglich bloß darauf an, daß der Seminarleiter selbst sich nicht durch das Interesse an der Sache zu allzugroßer Breite verführen ließ, so galt es bei der Beurteilung der Lektionen auch die Entgegnungen der Kritisierten zu beschränken und so zu verhindern, daß die Kritik sich zu einer Debatte erweiterte. Denn so fruchtbar eine solche auch werden kann, so wird man doch zugeben müssen, daß Frick sie nach seinem Plane nicht wohl zulassen konnte. Darum gab er die Kritik stets selbst. Wohlwollend, wo er redliches Streben erkannte, von schneidender Schärfe, wo er planloser Trägheit begegnete, aber stets in knappster Weise, nur das Wesentliche berührend, durchmusterte er die Reihe der Gesichtspunkte, die er für die Beurteilung von Lektionen aufgestellt und durch den Druck seinen Kandidaten bekannt gegeben hatte. Und bei aller Kürze wurde es doch deutlich, welchen Wert er gerade auf diese Probelektionen legte. Besonders gelungene Präparationsskizzen bat er sich wohl aus, um sie in seinen eigenen Arbeiten als Beispiele zu benutzen. Stieß ihm in der Litteratur etwas auf, das irgendwie auf den in einer Probelektion behandelten Stoff Bezug nahm, so säumte er nicht, auch wenn es mehrere Wochen später war, den Betreffenden davon zu benachrichtigen. Denn er dachte vornehm genug, um das gleiche Interesse für die Sache, das ihn selbst beseelte, auch bei seinen Schülern vorauszusetzen. So wußte er gerade für die kunstmäßige Ausgestaltung der Lehrstunden den größten Eifer anzuregen. Und in derselben Richtung wirkte nun auch die Besprechung, die er von seinen eigenen Musterlektionen gab. Denn weit entfernt, diese als Erzeugnisse einer genialen Eingebung hinzustellen, die zwar staunende Bewunderung, aber keine nachahmende Bemühung erweckt hätten, suchte er vielmehr geflissentlich die Arbeit des Nachdenkens hervorzukehren, die sie ihn gekostet. Daher konnte es vorkommen, daß er einen Kandidaten, der Großes gethan zu haben glaubte, wenn er sich den Plan seiner Stunde auf einem Oktavblatte aufgezeichnet, dadurch beschämte, daß er ihm die Foliobogen seiner eigenen Präparationsskizzen vorwies. Darum unterließ er es auch nicht im Seminar vorher anzukündigen, welche Gesichtspunkte ihn bei der Stoffauswahl für die nächste Stunde leiten würden, welche didaktischen Operationen er besonders durch Beispiele in ihr zu veranschaulichen gedächte. Und ebenso widmete er den zuletzt gehaltenen Lektionen einen kurzen Rückblick, in dem er selbst bezeichnete, was und wie er es hätte besser machen können, und so durch das eigene Beispiel die Wahrheit seines Lieblingsgesetzes bethätigte, daß die Didaktik einer unendlichen Vervollkommnung fähig sei. War die Zeit für diese Dinge der eigentlichen theoretischen Anleitung gewissermaßen abgespart, so war sie ihr doch nicht entzogen, sondern kam ihr im reichsten Maße zu gute. Denn eben jene didaktischen Grundsätze, auf welche die Besprechung der Litteratur, die Beurteilung der Lektionen immer wieder zurückgriff, waren auch der Hauptgegenstand der theoretischen Unterweisung. Handelte es sich für Frick doch nicht darum, in den Erörterungen vor dem Seminar ein neues System didaktischer Lehre aufzustellen, sondern darum, die bisher gewonnenen Resultate theoretischer Arbeit, freilich in einer systematisierenden Zusammenfassung, zu einer Grundlage zu machen für die Ausübung der didaktischen Kunst. Hierzu benutzte er in der Zeit, über die ich aus eigener Erfahrung rede, den kurzen Abriß im 16. Hefte der Lehrproben, den er im Seminar lesen und besprechen ließ. Dabei bot sich mannigfache Gelegenheit die Klassiker der Pädagogik zum Vergleich und zur Erläuterung heranzuziehen. Im Zusammenhange wurde von größeren Werken damals einzig Willmanns kurz vorher völlig erschienene Didaktik behandelt: und auch diese nicht durch eine im Seminar selbst betriebene Lektüre, sondern vermittelst einer Folge von Referaten, welche die Mitglieder über die einzelnen Abschnitte des Werkes hielten. Charakteristisch für Frick war es, daß er bei derartigen Referaten über hervorragende Werke der pädagogischen Litteratur die Kritik so gut wie ganz ausgeschlossen wissen wollte. Er wünschte immer nur das Positive hervorgehoben zu sehen, das

man aus der Lektüre gewonnen. Auch hierin offenbarte sich der praktische Zug, der seiner ganzen Beschäftigung mit der didaktischen Theorie eigen war. Neben diesen Aufgaben, welche zum Studium der Litteratur anregen sollten, stellte er auch solche, welche die Selbstthätigkeit fördern und, wie er selbst es ausgedrückt hat, das didaktische Stilgefühl bilden sollten. Diesem Zwecke dienten vornehmlich Arbeiten über Auswahl und Gruppierung des Lehrstoffes. Auch hierbei liebte er es nicht, das Thema zum Gegenstand einer Debatte zu machen, sondern gab, wenn der Vortragende geendet hatte, nach einem Worte der Anerkennung oder Mißbilligung sofort in zusammenhängender Rede seine eigene Ansicht. Wurde somit der belebende Reiz des Gespräches vermißt, und erforderte es darum mehr Mühe, sich seine Gedanken zu eigen zu machen, so war doch diese Mühe niemals unbelohnt. Denn bewunderungswürdig war die Tiefe und der Reichtum seines Geistes, der jede derartige Frage aus einem großen Zusammenhange heraus aufzufassen und in ein neues Licht zu stellen wußte. Es war gewiß kein kleines Verdienst, wenn Frick durch seine Behandlung dieser Aufgaben bei seinen Hörern die Einsicht zu erwecken verstand, daß jedem, auch dem, der seine Fachwissenschaft auf das vollkommenste beherrscht hätte, unablässige Arbeit nötig sei, um zu erkennen, was davon und wie er es am besten seinen Schülern zu übermitteln habe. Diese Einsicht in Thätigkeit umzusetzen, konnte es wiederum keinen besseren Ansporn geben als das Beispiel, welches Frick in seiner ganzen Seminarthätigkeit bot. Denn mochten auch seine Ansichten, wie das nicht anders sein kann, im einzelnen manchen Widerspruch herausfordern, an seiner vollkommenen Hingebung für die Sache hat gewiß keiner gezweifelt, der durch sein Seminar gegangen ist.

Litteratur: Zur Erinnerung an den Heimgang des Herrn Dir. Dr. Otto Frick. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1892 (von Pastor Schröder und Direktor Dr. Fries). — F. Zange, Dir. Dr. O. Frick i. d. Zeitschr. f. Gymnasialwesen. XLVI, Heft 6. Derselbe im ev. Monatsblatt XII (1892). — Alfred Rausch, Otto Frick als Erneuerer des Seminarium Praeceptorum. Lehrproben Heft 36. — Th. Merklein, Dir. Dr. Otto Frick in „Neue Bahnen" Okt. 1893. Ebenda eine Besprechung von Fricks Schulreden und pädagogischen Abhandlungen von F. Zange. — Wohlrabe, Gedächtnisrede. Pädag. Magazin, 6. Heft 1892. — Consbruck, Nekrolog im Biogr. Jahrbuch f. Altertumskunde XVII (1894), S. 5—30.

Oldenburg. Rud. Menge.

Frischlin, Nikodemus

1. Lebensgeschichte. 2. Bedeutung für Schule und Pädagogik.

1. Lebensgeschichte. Am 22. September 1547 wurde Nikodemus Frischlin zu Balingen im Württembergischen als der älteste Sohn des dortigen Pfarrers Jakob Frischlin geboren. Er besuchte die Schulen zu Balingen, Tübingen und Königsbronn; hier war Jodukus Stiger von bedeutendem Einfluß auf die Entwicklung von Nikodemus Frischlin. Dann (1563) bezog er nach kurzem Aufenthalte auf der Klosterschule zu Bebenhausen als Zögling des theologischen Stipendiums die Universität Tübingen und studierte Poetik und Rhetorik (d. h. Philologie) und dann Theologie; doch ist seine Vorliebe für die Alten bleibend gewesen. Er wurde 1568 Professor der Universität, ohne jedoch Sitz und Stimme im Artistenkollegium (d. h. in der philosophischen Fakultät) und dem Senate zu haben. Er las über verschiedene römische Autoren, zumal über Vergil, „den Dichterfürsten", und leitete die sonntäglichen Disputierübungen der Baccalaureen.

Durch seine bedeutende Beanlagung, insbesondere durch die damals so sehr geschätzte Gewandtheit im Gebrauch des lateinischen Verses überragte er die übrigen Professoren weit. Durch seine günstige Stellung am Württemberger Hofe, die er bei dem schwachen Herzoge Ludwig sich durch seine lateinischen Dramen und Gedichte erworben hatte, — war er doch durch des Herzogs Vermittlung zum kaiserlichen Pfalzgrafen und poeta laureatus ernannt — sowie durch seine rücksichtslose Kritik, seine beißenden Epigramme und losen Reden, durch sein vielfach ungebundenes Leben kam es bald zu Reibungen mit den übrigen Universitätsgliedern, vor allem mit Crusius, der, einst der Lehrer des Nikodemus Frischlin, von diesem sich ganz in Schatten gestellt sah. Das Artistenkollegium verweigerte seine Aufnahme und zog andere ihm in kränkender Weise vor.

Durch seine Oratio de vita rustica (1578), in welcher er Adel und Bauernstand nicht zum Vorteil des erstern mit einander verglich, hatte er sich den in Süddeutschland so mächtigen Adel zum Feinde gemacht und dadurch auch seine Stellung bei Hofe erschüttert. Als sich so die Schwierigkeiten mehrten, folgte er im Juni 1582 einem Rufe der krainschen Stände

als Leiter der Schule in Laibach. Ogleich er hier eine günstige Aufnahme fand und glänzende Erfolge erzielte, verließ er doch auf Wunsch seiner Frau, der das fremde Leben nicht behagte, nach Verlauf von 2 Jahren Laibach.

Inzwischen hatte die Ausarbeitung einer lateinischen Grammatik und die unbarmherzige, spöttische Kritik der bisherigen grammatikalischen Leistungen von Melanchthon bis auf Crusius gegen ihn in Tübingen die feindselige Stimmung vermehrt. Die Universität verweigerte dem Rückkehrenden den Schutz des akademischen Bürgerrechtes und aus der Vergangenheit seines Lebens zog man eine Schmutzgeschichte hervor und verklagte ihn wegen Ehebruches. Das veranlaßte seine Flucht aus Württemberg, und nach vergeblichen Versuchen in Prag und Wittenberg eine Stellung zu finden, gelang es ihm durch die Vermittelung eines Gönners Rektor des Martineums in Braunschweig zu werden, wo er gleichfalls bald die Schule zu Glanz und Ansehen brachte.

Inzwischen nahm der Streit mit den Tübingern, insbesondere mit Crusius immer größere Schärfe an. Auch war in Braunschweig seines Bleibens nicht lange, da ein taktloses Spottgedicht ihm seine Stellung kostete. Nun ging es wieder auf die Wanderschaft und bei all den Irrfahrten durch Deutschland ward der litterarische Streit immer gehässiger. Da beschloß man in Stuttgart ihn festnehmen zu lassen, um ihn mundtot zu machen. In Mainz ward er mit Einwilligung des dortigen Kurfürsten gefangen genommen, nach der Feste Württemberg und von dort nach Hohenurach gebracht. Bei einem Fluchtversuch verlor er das Leben (in der Nacht vom 29. zum 30. November 1590).

2. Bedeutung für Schule und Pädagogik. Nikodemus Frischlin ist der hervorragendste Epigone der alten Humanisten der Reformationszeit. Er war in erster Linie Poet, und seine Zeit hat seine lateinisch geschriebenen Dramen, in denen er den Geist des klassischen Altertums mit dem der lutherischen Orthodoxie zu verbinden suchte, bewundert.

Er war ein hoch begabter, aber unruhiger, von Eitelkeit nicht freier, streitsüchtiger Mann von beißendem Witz, der, ein väterliches Erbteil, hauptsächlich den tragischen Untergang herbeiführte.

Seine Bedeutung für Schule und Pädagogik liegt abgesehen von seiner persönlichen Begabung eines Lehrers von Gottes Gnaden, der die Herzen der Schüler in Liebe zu fesseln und die verschiedenen Geister anzuregen weiß, einerseits in dem klaren Blick, mit dem er die vielfachen Schwächen des damaligen Schulwesens erkannte. So tadelt er in seiner Rede „de scholis et Gymnasiis aperiendis“, mit welcher er sich in Braunschweig als Rektor des Martineums einführte, u. a. die Lehrbücher mit schlechter Methode, die für die große Schülermenge zu engen Schulzimmer, die Jämmerlichkeit der Lehrergehälter und der daraus folgende Mangel an Lehrern; die Störung, die der Unterricht fast täglich durch die Leichenbegleitung von seiten der Schüle erfährt.

Anderseits hat er durch die Herausgabe seiner Grammatica strigelis. „einer in ihrer Art vortrefflichen Schrift, welche auf ihren 100 Seiten eine Masse grammatischer Observationen in scharfer Trennung, guter Ordnung und lichtvoller Darstellung zusammendrängt“, den durch Scaliger gewonnenen neuen Erkenntnissen den Weg in die deutschen Schulen gewiesen: daß nämlich auch in der Grammatik auf die ersten Quellen des klassischen Latein zurückgegangen werden muß, und daß nur dasjenige in der Grammatik Geltung haben kann, was sich durch die Autorität der Klassiker belegen läßt. Zugleich wandte er auch der Methodik des klassischen Unterrichtes seine Aufmerksamkeit zu, indem er verlangte, daß man den Knaben nicht im Anfange mit Definitionen quälen, sondern ihn allmählich auf der Stufenleiter vom Leichten zum Schweren führen solle (De ratione instituendi puerum.). Zudem sei der Zweck des Studiums der Alten nicht bloße Erkenntnis, sondern der moralische und sonstige Sachgehalt sei in den Vordergrund zu stellen. Daneben kommt er jedoch über die äußerliche Imitatio der Alten nicht hinaus; durch Nachahmung der Komposition und der Ausdrücke der Alten, soll der Schüler befähigt werden, Ähnliches hervorzubringen.

Litteratur: C. H. Langius, Nikodemus Frischlin, Jena 1725. — Cong., Nikodemus Frischlin, 1791. — Scherer, Nikodemus Frischlin, Allg. d. Biographie, Bd. VIII, 96 ff. und endlich D. Fr. Strauß, Leben und Schriften des Dichters und Philologen Nikodemus Frischlin, 1855; ein Meisterstück unter den deutschen Biographien, das Werk einer mit Nikodemus Frischlin verwandten Natur.

Bad Harzburg. Friedrich Th. Koldewey.

Fröbel, Friedrich

1. Abstammung. Jugend. Selbsterziehung. Friedrich Fröbels Stern ging erst mit dem Anfange des 19. Jahrhunderts auf. Fröbel entstammte einer Predigerfamilie, deren Oberhaupt, Johann Jakob Fröbel, ein derbrechtschaffner Mann war. Als vierter Sohn desselben wurde Friedrich Wilhelm August Fröbel im Pfarrhause zu Oberweisbach an der Schwarza, einem rudolstädtischen Dorfe nahe dem Kamme des Thüringer Waldes, am 21. April 1782 geboren, verlor aber schon das größte Gut eines Kindes, die teure Mutter, als er kaum neun Monate alt war. Von lässigen Dienstleuten besorgt, dann von den Geschwistern beaufsichtigt und von einer Stiefmutter scheel angesehen, wuchs das Kind in den engen Grenzen der Pfarre auf, verriet aber viel Sinn für Gottes herrliche Natur. Der Vater, welcher den geistlichen Bedürfnissen der sechs Ortschaften genügen sollte, hatte wenig Zeit, sich mit seinem Knaben speziell zu beschäftigen, fand ihn im Begreifen schwerfällig und ward übrigens so schlecht über ihn unterrichtet, daß er ihn in die Dorf-Mädchenschule that, wo er fast geistig verkommend bis zum elften Jahre verblieb.

Doch hier und bei der Stiefmutter sollte das Kind nicht zu Grunde gehen; ein gütiges Geschick führte es in die Familie des Superintendenten Hofmann von Stadtilm, seines Oheims, wo es unter den Augen einer liebenden Großmutter neu auflebte. Versäumtes läßt sich jedoch schwer oder gar nicht nachholen; so konnte Friedrich auch nur die Stadtbürgerschule des Ortes bis zur Konfirmation besuchen. Am weitesten hatte er es hier noch in der Naturbeschreibung und im Rechnen gebracht; deshalb kam er auf die Idee, den Beruf eines klugrechnenden Landmannes müsse für ihn die richtige sein. Da aber des Vaters Verhältnisse ein kostbares Studium nicht gestatteten, so ward er auf drei Jahre Lehrling eines Försters zu Neuhaus bei Stadtilm, der für einen tüchtigen Geometer galt. Friedrich las hier viel, sammelte Pflanzen, bestimmte und ordnete sie und spürte immer mehr, besonders auf Anraten eines Arztes, den Trieb in sich, in Jena die Naturwissenschaften studieren zu müssen. Von dem Förster nicht besonders mit Zeugnissen versehen, setzte er es bei dem Vater durch, daß er mit dem mütterlichen Vermögen ausgestattet in Jena wirklich fleißig Collegien hören und Cameralia studieren durfte. Er leiht hier dem älteren Bruder Traugott einen Teil des knappen Geldes und gerät wegen einer Schuld von 30 Reichsthalern beim Speisewirt ins Carcer. Ein Verzicht vor dem akademischen Gerichte auf weiteres Vermögen vom Vater erlöst ihn endlich daraus, damit er sich auf einem Gute bei Verwandten im Hildburghausischen nützlich machen kann, doch ruft ihn 1802 des Vaters strenges Gebot heim. Zu einem Verständnis zwischen beiden kam es nicht, denn der Pfarrherr war bereits krank und starb; Friedrich ging als Forstamts-Aktuar in die Nähe von Bamberg, dann nach Bamberg selbst, wurde darauf Sekretär des Herrn von Völkerndorf bei Bayreuth, nahm dann gleiche Stellung bei einem Herrn von Drewitz auf Groß-Michow in Mecklenburg an, hielt aber allenthalben nur kurze Zeit aus; er zog darnach gen Frankfurt a. Main, wo er Baukunde studieren wollte. Hier eröffnete er einst dem Oberlehrer der Musterschule, Gruner, sein Herz, worauf dieser zu ihm sagte: „Sie müßten eigentlich Erzieher werden!“

2. Fröbel als Lehrer. Studien. Das war's, das hatte ihm vorgeschwebt! Er trat gleich als Lehrer in die Grunersche Anstalt ein und berauschte sich förmlich am neuen Berufe. Eine Ferienreise, die er 1805 zu dem gefeierten Pestalozzi nach Yverdun machte, ließ ihn zweifelnd zurückkehren, ob denn die Anschauung auch wirklich allein das Abc der Pädagogik sei, und er ihr würdiger Jünger. Er suchte die gefundene Lücke durch Individualisieren auszufüllen, immer mehr aber erwachte in ihm der Drang, noch studieren zu dürfen. Er kündigte Gruner zwei Jahre darauf und ward bei einem Herrn von Holzhausen Hauslehrer, auf dessen Gut bei Frankfurt er nun in seiner Mußezeit eifrig mit Studien beschäftigt lebte. Im Jahre 1808 zog er mit seinen drei Schülern nach Yverdun zu Pestalozzi, wo er zugleich lernte und lehrte; 1810 kehrte er nach dem Gute zurück und blieb hier bis 1811, dann aber, als ihm Onkel Hofmann ein kleines Vermögen hinterließ, ging Fröbel nach Göttingen, wo er seine Studien fortsetzte. Sie waren den Sprachen und den Naturwissenschaften ge-

widmet. Ein Jahr später ging er zu gleichem Zweck nach Berlin, wo er jedoch als Studierender zugleich als Lehrer am Plamannschen Institut thätig war. Er arbeitete hier mit Jahn und Friesen ein ganzes Jahr hindurch zusammen, ohne ihnen näher zu treten, da ihn Fichte und Schleiermacher vollauf fesselten.

3. Feldzug. Der Aufruf „An mein Volk“ erweckte auch in Fröbel, der sich vorher seines Vaterlandes kaum bewußt geworden, den deutschen Geist: er trat in Jahns Bataillon als Lützower ein und lernte hier Middendorf aus Dortmund in Westfalen und Langethal aus Erfurt kennen, die nun seine vertrauten Freunde wurden. Aus Spinngeweben und Steinen las der sonderbare Kauz ja allerlei seltsame Dinge heraus und hielt den Freunden im Waffenrock und Tschako, den Säbel an der Seite, Vorlesungen über eine „Nationalerziehung der Deutschen“, worin die Mutter die ihm selbst gefehlt, die Hauptrolle spielte.

Nach dem Feldzuge ward Fröbel 1814 Assistent des Professors Weiß am mineralogischen Museum zu Berlin, während Langethal und Middendorf vom Stundengeben lebten, denn alle drei wurden 1815 nach dem Wiederausbruch des Krieges nicht wieder in das Heer eingestellt.

4. Institutsthätigkeit. Noch immer suchte Fröbel das Heil der Erziehung im Institutsleben; er träumte von einer Muster-Erziehungs-Anstalt, sieht sich aber immer mehr von dem Ziele entfernen, giebt, obwohl ihm in Stockholm eine Professorenstelle verlockend winkt, plötzlich seinen schönen Posten auf und verschwindet aus Berlin.

Am 13. November 1816 eröffnete er zu Griesheim, eine Stunde von Ilmenau, mit fünf Neffen, drei Söhnen seines am Lazarettfieber verstorbenen Bruders, des Pfarrvikars, Christoph, Julius, Karl und Theodor, und zwei Söhnen seines Brudes Christian zu Osterode am Harz, Ferdinand und Wilhelm, eine Erziehungsanstalt nach seiner Idee, deren Ausgang die mütterliche Thätigkeit, deren Weg die natürliche Entwickelung, deren Ziel echte Humanität sein sollte. Middendorf folgte ihm 1817 und brachte noch Langethals Bruder, Christian, als Zögling mit. Inzwischen hatte Christophs Witwe in Keilhau, zwei Stunden von Rudolstadt, ein verkommenes Bauerngut angekauft; man zog dorthin, und nun ward auch Langethal Lehrer des Institutes, das wohl Zöglinge, aber keine Einnahmen hatte. Schmalhans war Küchenjunge, und das Silberzeug der Witwe wanderte oft zum Versatz. Die Eigentümerin, die bis dahin auf eine Heirat zwischen sich und Friedrich gehofft, zog jetzt plötzlich aus Keilhau ab und ließ den Freunden das Gut nur gegen hohen Zins. Damals verband sich Fröbel ehelich mit einer geschiedenen Frau, Henriette Wilhelmine, der Tochter des Kriegsrates Hofmeister zu Berlin; sie brachte eine Pflegetochter, Ernestine Crispin, mit in die Ehe; ihr Vermögen opferte sie den Ideeen Fröbels. Diese zogen auch dessen Bruder Christian so mächtig an, daß er seine Webereien verkaufte und mit Sack und Pack nach Keilhau kam, indem er sein Vermögen dransetzend der Verwalter der Anstalt ward. Er brachte zwei Töchter mit, Albertine und Emilie; Albertine heiratete später Middendorf, Emilie dessen Neffen Barop, Studiosus theol. und Lehrer des Institutes. Keilhau ward damals hochberühmt und zählte 1821—1825 stets über 60 gutzahlende Schüler der vornehmsten Kreise. Die Verwandtschaft der Lehrer unter einander befestigte sich noch durch die Heirat Langethals mit Ernestine Crispin.

Um diese Zeit schrieb Fröbel sein Hauptwerk „Die Menschenerziehung“. Wenn es auch nicht vollendet ist und die Verlagslegung auf eigene Kosten seiner Verbreitung Eintrag thut, so zeigt es doch, wer Fröbel eigentlich war!

Da folgte die Zeit der Demagogenriecherei. Die Zöglinge Fröbels trugen wie ihre Lehrer langes Haar und deutsche Röcke, sangen Körnersche und Schenckendorfsche Lieder und turnten sogar à la Jahn; Fröbel redete in seinen Prospekten von einer nationalen Erziehung; drei Hauptlehrer waren Lützower, Barop sogar ein früherer Burschenschafter; kein Zweifel: Keilhau war ein Herd des Demagogentumes. Preußen und der Bundestag verlangten Schließung der Anstalt. Bei der Denunciation hatte ein gewisser Herzog, ein von Fröbel mit Gunst überschütteter Mensch, die Hand im Spiele. Fürst Günther von Schwarzburg urteilte nicht so ungerecht. Er schickte erst als Revisor den Superintendenten Dr. Zeh nach Keilhau. Sein Bericht lautete sehr günstig, nur verlangte er, daß sich die Zöglinge das — Haar schneiden lassen möchten. Aber die Sache war doch bekannt geworden und hatte den Ruf der Anstalt erschüttert; es zogen sich

vornehme Schüler zurück, andere folgten; die Anstalt schien verloren! Da warf sich Barop in die Lücke, und er war es, der das Institut wieder emporbrachte, so daß es noch heute blüht.

Um diese Zeit war der Herzog von Meiningen auf Friedrich Fröbel aufmerksam geworden und plante unter des letzteren Leitung eine Volkserziehungs-Anstalt auf der Domäne Helba; aber auch hier zog die Intrigue ihre Gewebe, so daß Fröbel alle Beziehungen abbrach.

Die Welt kreuzigt nun einmal das freie Wort, das hätte Fröbel wohl bedenken sollen!

In Grunerschen Kreisen zu Frankfurt a. M. taucht der Unermüdliche wieder auf. Der Komponist Snyder von Wartensee bietet ihm, von seinen Ideeen begeistert, sein Schloß Wartensee im Kanton Luzern in der Schweiz zur Ausführung seines Helbaer Planes an; Fröbel schreitet auch zur Errichtung einer Schule, findet aber in der eifernden Clerisei unerwartet eine erbitterte Feindin, die sich im nahen Etlibuch noch verstärkt. Da verlegt Fröbel seine Anstalt nach Willisau, läßt Emiliens Gatten, Barop, kommen und trägt im nächsten Examen einen solchen Sieg über alle Widersacher davon, daß man ihm die Leitung des Waisenhauses zu Burgdorf anbietet. Fröbel nimmt den Ruf an und übergiebt Willisau an Langethal.

Hier in Burgdorf konnte Fröbel sein Heureka! rufen, denn hier entdeckte er, wie die Erziehung naturgemäß zu gestalten sei, hier fand er die Kindergartentheorie und die ersten Spielgaben für die Jugend. Hier hatte er zugleich Gelegenheit die Entdeckung praktisch auszuüben und so auf ihren ethischen Lebensgehalt prüfen zu können!

6. Irrweg durch verschiedene Gründungen. Es ist erklärlich, daß damals die philanthropinistischen Institutsideeen die Welt, ja selbst noch Pestalozzi und Fröbel beherrschten, wie des letzteren langatmiger Helbaer Prospekt nur zu deutlich beweist! Hier erst, in Burgdorf, löst sich Fröbel von solchen Ideeen gänzlich los; er gehört dem Volke mit seinem Erziehungssysteme an. Er war ein Empiriker wie Pestalozzi auch!

Um diese Zeit kehrte Friedrich Fröbel, da seine kranke Gattin der rauhen Luft erlag, nach Keilhau zurück; Middendorf und Friedrich Fröbel, der Neffe, blieben in Willisau bis 1839, um welche Zeit die Unduldsamkeit der Geistlichkeit sie von dort vertrieb. Langethal hielt zunächst in Burgdorf aus; ihn löste später Friedrich Fröbel, der obenbenannte Neffe, ab, während er selbst nach Bern und später als Archidiakon nach Schleusingen ging; er kehrte zuletzt erblindet, aber körperlich sonst wohl, nach Keilhau zurück, wo er 1819 gestorben ist. Middendorf suchte ebenfalls später Keilhau wieder auf; Fröbels Werk aber blühte in der Schweiz fort und fort!

Der gefeierte Altmeister hielt sich damals wegen Ordnung der Nachlassenschaft seiner Schwiegermutter in Berlin auf, ging dann aber nach Blankenburg in Thüringen, wo er die erste Kleinkinderschule eröffnete, der er 1840 den Namen „Kindergarten" beilegte.

Während dieser Zeit gab er auch das Sonntagsblatt heraus, welches das Motto trug: „Kommt, laßt uns unsern Kindern leben!"

Im Jahre 1839 durfte Fröbel zu Dresden den ersten Vortrag über die Kinderschule vor der Königin von Sachsen halten, erregte aber bei derselben mehr Ver- als Bewunderung! Frankenberg — auch ein Lehrer der Fröbelkreise — gründete dort den ersten Kindergarten, doch mußten Middendorf und die geistreiche Frau Bertha von Marenholz-Bülow hierfür erst das Beste thun!

Und hier muß man es mit Schmerz gestehen, wie ähnlich sich doch Pestalozzi und Fröbel waren, nicht nur in der hochaufgeschossenen, dürren Gestalt, in dem häßlichen Sokratesgesicht, sondern auch in der unpraktischen Handhabung aller gewöhnlichen Dinge, die beide dem pekuniären Untergang mehr als einmal nahe brachten! Dann aber glichen sich auch beide wieder wundersam in der Begeisterung für ihren Beruf und der Liebe zur Jugend, die sie befähigte, selbst einen schmutzigen Jungen aufzuheben und abzuküssen!

Mehr Erfolg als in Dresden hatte Fröbel in Leipzig!

Aber nun traf den Ärmsten ein Schlag, den er nicht so leicht überwinden sollte, der Tod seiner Gattin Wilhelmine, der Einzigen, die ihn stets verstanden hatte!

Doch er erhob sich und plante in Blankenburg ein großes Unternehmen, zu dem 10000 Aktien à 10 Reichsthaler gezeichnet — werden sollten, in Wahrheit aber nur 150 Stück gezeichnet wurden, so daß Blankenburg aufgegeben werden mußte, und Fröbel wieder zu Middendorf nach Keilhau zog.

Damals schrieb er „Die Mutter- und Koselieder", deren Robert Kehl aus Keilhau viele komponiert hat. Die Bilder entwarf Maler Unger zu Hof. Sie sollen, so sagt man, oft seicht und unbedeutend sein; in Fröbels Händen waren sie das nicht! Um jene Zeit bildete Fröbel auch die ersten Kindergärtnerinnen nach seinem System aus.

Das unruhige Jahr 1848 brachte Fröbel die verfehlte Reise nach Rudolstadt zur allgemeinen deutschen Lehrerversammlung, die schon insofern verkehrt war, als sich der Meister eng an Uhlich und Wislicenus angeschlossen hatte; die Versammlung übte eine solche Kritik an Fröbels Werk, daß er seine Anträge lieber zurückzog. Mehrere andere Reisen hatten keinen besseren Erfolg.

Es wird vielfach getadelt, daß der alte Herr sich damals noch mit Luise Lewin, seiner etwa 34 Jahre alten Schülerin, wieder verheiratete; jedenfalls war die Ehe eine glückliche, die der Tod leider zu früh zerriß.

Durch Frau von Marenholz-Bülow abermals mit dem Meiningschen Hofe zusammengeführt, lebte Fröbel damals in Bad Liebenstein, wo der Greis von den Badegästen oft gesehen ward, wie er mit hochgerötetem Gesicht und weißen Haaren im Gefolge vieler Bauernkinder durch Feld und Wald streifte. Viele nannten ihn den Thüringer Kindernarren, die Klügeren den Thüringer Kinderfreund!

In jener Zeit war Adolf Diesterweg Liebensteiner Badegast und brach für Fröbel die erste Lanze! Er ist seiner Überzeugung für den Meister bis zum Tode treu geblieben. Er zog Fröbel nach Hamburg, wo derselbe einen Kindergarten errichten mußte, auch seine Neffen Friedrich und Karl wurden dorthin beordert, der Altmeister aber kehrte nach Liebenstein und Schloß Marienthal, welches ihm der Herzog von Meiningen angewiesen, zurück.

Zwar feierte der Meister bald darauf das große Thüringische Kinderspielfest, an dem 300 Kinder teilnahmen, zwar zeigte er dabei, was er den Zöglingen gegenüber sein konnte, aber ein Wurm nagte an seinem Herzen: das Raumersche Verbot der Fröbelschen Kindergärten in den preußischen Landesteilen, weil sie dem Atheismus Vorschub leisteten. Trotz eines Protestes des Altmeisters zu Händen des Ministers, trotz der Verwendung hochgestellter Freunde für ihn und seine Sache blieb das Verbot bestehen; man hatte den freisinnigen Publicisten Karl Fröbel treffen wollen und schlug dem Oheim desselben in das Angesicht!

Das war 1851. Das Jahr 1852 brachte dem Greis Fröbel den Triumph, sich von der allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Gotha als Gast enthusiastisch begrüßt zu sehen; aber seine Lebensuhr war abgelaufen! Schon am 17. Juli desselben Jahres mußten Middendorf aus Hamburg und Barop aus Keilhau herbeigerufen werden; mit den Worten: „Ich bin ein Christ!" hauchte Friedrich Fröbel seine edle Seele aus.

Im nahen Dorfe Schweina liegt der müde Pilger auf dem Friedhof begraben; auf seinem Grabe erhebt sich von Stein ein Denkmal; Kubus, Walze und Kugel. Sie stellen seine drei wichtigsten Spielgaben dar!

Luise Fröbel, die junge Witwe, ging zuerst bis Middendorfs Tod 1853 nach Keilhau, dann nach Dresden und Hamburg, wo sie einem Kindergarteninstitute vorstand und bis vor kurzem lebte. Langethal starb 1879 zu Keilhau.

Die Feier des hundertjährigen Geburtstages Fröbels am 21. April 1882 hat genügend gezeigt, welche Bedeutung die pädagogische Wissenschaft dem Gefeierten beilegt. Er hat der Jugend ihr Paradies zurückerobert und damit Pestalozzis Werk gekrönt.

10. Äußeres. Fröbel war, wie schon angedeutet, persönlich häßlich. Er hatte eine lange spitze Nase, sehr große, abstehende Ohren, langes, in der Mitte des Kopfes gescheiteltes Haar, dunkle Augen mit starken Brauen; Haltung und Benehmen waren eckig; sein Herz aber war voll von Liebe und Güte für die Kinderwelt; von seiner starken Seele ging ein Strom des Lebens aus, dem sich keiner entziehen konnte, wer in seine Nähe kam. Noch sind seine Ideen nicht überall verwirklicht; aber einst wird ein reiferes Geschlecht vielleicht ihre Früchte genießen!

Litteratur: Carl Cassau, Fr. Fröbel und die Pädagogik des Kindergartens, Wien, Pichler. — Dr. W. Lange, Fröbels pädagogische Schriften, Berlin, Enslin. — E. Pappenheim, Friedr. Fröbel, Berlin 1893. — Friedrich Seidel, Fröbels pädagogische Schriften, Wien, Pichler. — Dr. K. A. Schmidt, Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens. Gotha, Besser.

Lüneburg Carl Cassau.

Fröbelsche Spiel- und Beschäftigungsmittel in der Schule

1. Entstehung der Reihenfolge. 2. Vorbereitung für den Schulunterricht. 3. Verbindung des Kindergartens mit der Schule.

1. Entstehung der Reihenfolge. Als Friedrich Fröbel im Jahre 1852 starb, waren die meisten seiner Spiel- und Beschäftigungsmittel von ihm systematisch geordnet; doch sind nach seinem Tod von Schülern und Schülerinnen mehrere ergänzt und hinzugefügt worden, wobei man natürlich ganz in seinem Sinn verfuhr, denn er selbst hatte Andeutungen gegeben, was noch geschehen könne, um etwaige Lücken auszufüllen. Die Reihenfolge, wie wir sie in Langes Ausgabe der Pädagogik des Kindergartens S. 372—375 lesen; ist nicht auf einmal entstanden, sondern sie geht zurück auf die ersten Jahre des Keilhauer Institutes, 1817—1836, sogar auf die Versuche, die Fröbel als Hauslehrer der von Holzhausenschen Söhne in Frankfurt während der Jahre 1805—1808 machte, wo er mit seinen drei Zöglingen Hand- und Gartenarbeiten vornahm. Seine Erfahrungen lehrten ihn, daß er die ersten Anfänge zu den praktischen Arbeiten suchen müsse, um sie in Zusammenhang mit späterem Unterricht in Wissenschaften und Kunstfertigkeiten zu bringen, und daß schon jüngere Kinder in einer erziehenden Weise damit beschäftigt werden müßten. Die Form, in der das zu geschehen hat, ist das Spiel, was nach und nach in Arbeit übergeht und wodurch sich eine Parallele zwischen der Thätigkeit und der wachsenden Kraft des Kindes herstellen läßt.

Das Material, welches Fröbel zu seinen Spielen und Beschäftigungen wählt, ist von der einfachsten Beschaffenheit und gleicht den Naturprodukten, mit denen sich die Menschheit in ihrer Kindheit begnügte: Holz und Thon zum Bauen und Formen, Gartenerde für eigene Beetchen. Die übrigen Stoffe Papier und Wolle sind heutzutage so billig und leicht zu haben, daß sie dem ärmsten Kind zugänglich sind. Demgemäß sind auch die Werkzeuge, bei deren Gebrauch keine Gefahr zu befürchten ist, weil die Kinder sie zu benutzen lernen. Das Kind ahmt nur im Kleinen die Kulturstufen der Menschen nach und steht so mitten in der thätigen Umgebung, von der Fröbel es als ein Glied betrachtet.

Einteilung. Als Fröbel nach und nach das Material gesammelt hatte, was hauptächlich in der Schweiz geschah, (1830—1836) wo er auch den Ball, die Kugel, als Ausgangspunkt für alle anderen Formen des Spiel- und Beschäftigungsmaterials erkannte, da stellte er eine systematische Reihenfolge auf, bei der er von den Körpern ausging und zu den Flächen und Linien, dann zu den Punkten in absteigender und von letzteren in aufsteigender Ordnung bis zu den Körpern fortschritt. Hieraus entstand die Gruppeneinteilung der Beschäftigungen, wie sie August Köhler in Gotha in seinem „Flechtblatt" (Böhlau, Weimar) eingeführt und von der Verf. d. Art. ergänzt wurde. S. Zweck und Ziel der Fröbelschen Gaben und Beschäftigungen. (Eisenach, Kahle).

Nicht alle können in der Kinderstube oder im Kindergarten vorgenommen werden, weil sich einige nur in den leichten Anfängen für 3—6 jährige Kinder eignen, andere überhaupt für das Schulalter passen und bildende Elemente enthalten, die die Schule gut gebrauchen kann.

Man muß die Fröbelschen Beschäftigungen von zwei Gesichtspunkten aus betrachten:

erstens bilden sie untereinander ein zusammenhängendes Ganzes, obwohl jede Einzelne eine vollständige Reihenfolge ausmacht;

zweitens dienen sie als Grundlage für den Schulunterricht, für das Gewerbe, für Kunst und Wissenschaften.

Gewöhnlich nimmt man an, sie seien nur für das vorschulpflichtige Alter bestimmt, allein 3—6 jährige Kinder, die außerdem mit zu viel Spielzeug und Freiheit, dasselbe zu benutzen, bedacht werden, haben weder die Kraft, noch die Zeit, das ganze Material zu beherrschen und oftmals fehlt es ihnen an der erzieherischen Anleitung, es zweckentsprechend zu gebrauchen. Vielfach sind die Fröbelschen Spielmittel mit gewöhnlichem Spielzeug verwechselt und mit diesem in Spielläden verkauft worden. Da sie von einfacher Beschaffenheit sind und nur wenig in die Augen fallen, so sieht der oberflächliche Käufer mehr nach dem bunten Allerlei, anstatt nach dem pädagogischen Wert. Aus diesen Gründen ist das Fröbelsche Material wenig bekannt und ist in den Hintergrund gedrängt worden, wohingegen es von pädagogischer Seite den Eltern empfohlen werden müßte; dann würde auch der Kindergarten mit seinem Zweck und Ziel nicht mehr als alleinstehendes Institut betrachtet, sondern er würde in den ganzen Erziehungsplan der Jugend eingereiht, und im Einklang mit dem Fröbelschen Grundsatz,

würde dem Kinde nichts Abgerissenes geboten werden.

In dem ersten Bericht vom Blankenburger Kindergarten, gab Fröbel u. a. den einen Zweck desselben an, nämlich, daß durch diese Anstalt „angemessene Spiele und Spielweisen verallgemeinert" werden sollen. Seit jener Zeit, 1843, sind freilich schon viele Jahre verflossen, ohne daß der Zusammenhang zwischen Familie, Kindergarten und Schule durch den Gebrauch derselben Beschäftigungsmittel und Erziehungsmethode zu Stande gebracht worden ist. Fröbel betrachtet seine Mittel nicht als bloßen Zeitvertreib, denn er wählte sie so, daß sie Sinne und Geistesgaben entwickeln und bilden sollen und darin liegt nun schon der Plan, daß sie in der Schule brauchbar und deshalb fortzusetzen sind; sie können sogar als Hilfsmittel mit dem Schulunterricht parallel gehen, wie weiter unten ausgeführt werden soll.

Grundlage. Wie Pestalozzi sich genötigt sah, die Elemente, d. h. die Anfänge des Schulunterrichts zu suchen, um sie den Begriffen seiner Schüler anzupassen, woraus seine Anschauungsmethode entstand, so hat Fröbel für alle Unterrichtszweige Anfänge gesucht und gefunden, bei denen sich das Kind zugleich mit der Hand beschäftigt, wodurch das Können dem Wissen beigesellt wird. Die Selbstthätigkeit, die das Kind schon beim Spiele zeigt, wird dann beim Unterricht fortgesetzt, wie sie ja auch bei allen technischen und künstlerischen Beschäftigungen die Hauptbedingung bleiben wird. Die Regungen im Kinde, seinen Wissens- und Schaffenstrieb zu Gehilfen bei der Erziehung, sowohl in geistiger, als in praktischer Beziehung, zu machen, ist Fröbels Methode, die leider bei dem oft mechanischen Gebrauch der Spiel- und Beschäftigungsmittel unbeachtet bleibt. Alles, was das Kind lernen soll, soll es auch zuerst machen können; sein natürlicher Schaffens-, Erfindungs-, Entdeckungstrieb, seine Wissensbegierde, deutet schon darauf hin, daß es thätig sein will, und da das Leben überhaupt mehr Können als Wissen verlangt, so sollte man das Können mit dem Wissen stets verbinden und zum Bewußtsein erheben. Das hat Fröbel mit seinem Material bezweckt und die Schule kann das erst recht verwirklichen, was der Kindergarten angebahnt hat. Nehmen wir das Flechtblatt als Beispiel, so ist dies dem kleinen Kinde der bunten Streifen und des hübschen Musters wegen eine angenehme Beschäftigung, dem Schulkinde aber kann es eine anschauliche Rechenstunde werden. Wenn u. a. die Zahl Drei geflochten wird, so wiederholt sich diese im kleinen Umfang von 9 Streifen, in jeder Reihe 3 mal, im quadratischen Flechtblatt 9 mal. Es kommen dadurch die Zahlen 3, 9, 27, 81 vor, die das Kind selbst herstellt. In dem Zahlenkreis 1—5 kommen, je nach der Zahl der Streifen, eine Menge Übungen mit den 4 Rechenarten vor, so daß durch diese Beschäftigung viel mehr Zahlenbilder veranschaulicht werden, als mit den Würfeln des Rechenkastens.

Selbstthätigkeit des Kindes. Das Prinzip, die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch zu nehmen, kann in den verschiedensten Gebieten angewandt werden. Hier soll nur angedeutet sein, wie es Fröbel mit den Grundlagen des Unterrichts macht. Er nimmt, wie Pestalozzi es that, Laut, Form, Zahl an und fügt die Farbe hinzu, da sie ein wesentliches Merkmal ist, durch welches das Kind die Gegenstände seiner Umgebung unterscheiden lernt. Für diese vier Elemente des Unterrichts bietet er entsprechende Spiel- und Beschäftigungsmittel: Für den Laut, die Sprache und Musik in Liedern, durch Unterhaltung, Erzählung, Benennung der Gegenstände und auszuführenden Bewegungen; durch Nachahmung von Naturlauten und Geräuschen, zu welchen die vielseitigen Bewegungsspiele Gelegenheit bieten. Das Kind sitzt nicht still und sieht zu, wenn es gesund ist, sondern es ist durchweg handelnd; es singt, spricht und übt dabei Ohr, Lippen, Zunge und Lunge; durch eigne Anstrengung lernt es Laute, Silben, Worte, Sätze bilden, was dann in erweitertem Maße von ihm in der Schule verlangt wird. Sind aber die Sprachorgane durch Vernachlässigung nicht vorbereitet, ist das Ohr nicht an Unterschiede von Tönen und Lauten geübt, so wird der Schüler den Unterricht hemmen, und der Schule geht kostbare Zeit verloren, die zum Fortschritt nötig wäre.

In ähnlicher Weise sorgt Fröbel für Beschäftigungen, in denen Farbe, Zahl und Form vom Kinde dargestellt werden. Wie bei den Bewegungsspielen, mit dem Wort die That verbunden ist, wie z. B. beim Lied: „Lustig Schlosser, hämmern fein" das Hämmern nachgeahmt und das Ohr zum Aufmerken gewöhnt wird, damit alles takt- und sinngemäß geschieht, so ist das Kind beim Lernen der Farben selbstthätig. Bei den Spielen mit den 6 Bällen der ersten Gabe kommen die Farben des Regenbogens an die Reihe. „Mein Bällchen

ist wie der Himmel blau“ ist ebenso wenig eine leere Phrase, als „ich schwinge, rolle oder werfe es“, denn die Worte, sowohl wie die Bewegungen, sind mit dem Gegenstand eng verbunden. Dann kommen farbige Legetäfelchen, Papierstreifen, Wollfäden, Buntstifte an die Reihe und endlich flüssige Farben und Pinsel, mit dem es selbst malt und Gegenstände nachahmt, nachdem es schon lange vorher die Farben derselben zu unterscheiden gelernt hat. Beim bloßen Nennen aber, ohne begleitende Thätigkeit fühlt sich das Kind unbefriedigt und gelangweilt, ehe es so viel geistige Stärke besitzt, um sich aus der konkreten in die abstrakte Welt hinauf schwingen zu können.

Da Malen mit dem Zeichnen verbunden werden kann, so sind zwei Stunden wöchentlich nicht zu viel, zumal die Schule den Gewinn davon hat, daß die Freude an der Beschäftigung, die Freude an der Beschreibung farbiger Gegenstände, wie Pflanzen, Tiere, Steine und Kunstprodukte, erhöht. Daß ein methodischer Gang dabei verfolgt wird, ist selbstverständlich.

Wenn sich das Kind sagt: „Ich male eine rote Rose, ein grünes Blatt, einen gelben Schmetterling“ so werden ihm Farbe und Gegenstand zum Bewußtsein gebracht; ebenso stellt es sich wieder die Mühle, das Rad, das Wasser, den Müller, das Korn und Mehl vor, wenn es das Spiel: „Es klappert die Mühle am rauschenden Bach“ spielt. Wollte der Lehrende das alles vormachen, so stände das Kind nicht im Mittelpunkt der Thätigkeit und würde sich nicht in demselben Maße interessieren; freilich ist das Mitmachen manchem unbequem, wie auch im Haushalt es die Mutter oft geniert, wenn die Kinder helfen wollen. Das Abwehren ertötet nach und nach, die Lust an der Arbeit, und Erwachsene wundern sich dann, wenn die Jugend gleichgültig dasteht, nachdem ihr doch das Helfen verboten worden ist. Die gemeinschaftliche Beschäftigung bringt Alt und Jung in nahe Beziehung, „sie wirkt wohlthätig auf das Kind, wie auf den erziehenden Erwachsenen“ — so sagt Fröbel in seinem Vorwort zum Papierfalten, und darum hat die Kindergärtnerin einen großen Vorteil voraus, weil sie und die Kinder alles zusammen machen: sie spielen, singen, bauen, legen Stäbchen, zeichnen, bepflanzen die Gärtchen. Das Aufhören dieses Zusammenlebens kann keinen wohlthätigen Einfluß auf die Kinder haben, die gern zu jemand in die Höhe blicken und selbst im Spiel einen Führer wählen.

2. Vorbereitung zum Schulunterricht. Natürlich treten in der Schule neue Unterrichtszweige in den Vordergrund, aber auch diese lassen sich mit den vorhergehenden Spielen und Beschäftigungen verbinden. Nehmen wir das Lesen als Beispiel. Dieses braucht zweierlei Vorbereitung: 1. das Gehör muß geübt werden, um Laute zu unterscheiden; 2. das Auge muß geübt sein, um die Formen der Buchstaben zu unterscheiden. Zu beiden Vorübungen geben die Fröbelschen Spiele und Beschäftigungen Gelegenheit. Wie das Gehör zur Aufmerksamkeit gewöhnt wird, ist eben schon erwähnt worden. Die Form der deutschen Buchstaben ist aber keine leichte Sache für ein Kind und nur durch sehr große Schrift kann dem Auge der Unterschied der Linien, Bogen und Schnörkel im deutschen Alphabet klar gemacht werden. Immerhin muß das Auge an die Form gewöhnt werden; hat aber das Kind schon beim Spiel und bei Beschäftigung mit Stäbchen u. dergl. ein Oben, Unten, Rechts, Links, durch eigenes Zusammenstellen kennen gelernt, so kann es leicht die Buchstaben nach diesen Richtungen hin unterscheiden. Leichter ist es freilich beim lateinischen Alphabet. Ein Beispiel diene zur Erläuterung: Ein Schulkind in England, was nicht im Kindergarten gewesen war, konnte lange nicht A von V, d von b, q von p unterscheiden, als ihm aber mittelst Stäbchen Gelegenheit geboten wurde, zwei schräge oben oder unten zu verbinden, so sah es den Unterschied der ersteren Buchstaben und dann auch der andern, als es beim Bauen, Flechten u. s. w. oft das rechts und links geübt hatte; dagegen fielen diese Unterschiede den Kindern, die im Kindergarten gewesen waren, niemals schwer. Da der Übergang von den konkreten Stäbchen zu den Linien beim Zeichnen, und von da zum lateinischen Alphabet gemacht wurde, so erschien den Kindern das Schreiben als natürliche Folge und machte keine Schwierigkeit, zumal die Hand an das Anfassen verschiedener Werkzeuge schon gewöhnt war.

Bei den Ballspielen, deren Fröbel viele hat, kommen die Worte vor: hoch, tief, vor, zurück, lang, kurz, breit, eng, fern, nah; welche bei Erlernung von gedruckten und geschriebenen Buchstaben von Nutzen sind. Wenn die Begriffe für solche Raumverhältnisse fehlen, so wird der Lehrer genötigt sein, zurückzugreifen,um sie beizubringen, was mit Zeitverlust verbunden ist.

Die Vorübungen sind nicht der alleinige Vorteil bei den Fröbelschen Spielen und Be-

schäftigungen, sondern sie enthalten bildende Elemente, welche von den Förderern des Handfertigkeits-Unterrichts erkannt worden sind, und darum haben es Kindergärtnerinnen stets bedauert, daß ihre Zöglinge bei Überführung in die Schule die Beschäftigungen nicht weiter fortsetzen konnten, nachdem sie Freude daran gefunden hatten. Nicht allein wird der Unterricht gefördert, sondern der Schönheitssinn wird gebildet, und etwaiger Zeichen-, Modellier- und Malunterricht würde in der Schule mit Genuß getrieben werden können, wenn Hand und Auge schon eine gewisse Sicherheit erlangt haben. Die vielseitigste Erfahrung hat gelehrt, daß 5—6jährige Kinder großes Gefallen an symmetrischen Formen und harmonischen Farben haben, daß sie Geschick im Zeichnen und Thonmodellieren besitzen; aber auf einmal hört die Gelegenheit auf, sich auf dieser Stufe fortzubilden und oft wird sie nicht wieder geboten, was jedenfalls ein Verlust fürs Kind bedeutet. Das ist zu bedauern, zumal wenn man bedenkt, wie nötig der Schönheits- und Kunstsinn zur Bildung des Menschen ist. Die Freude, die ein Kind bei hübschen Zusammenstellungen empfindet, wirkt veredelnd auf dessen Gemüt ein und veranlaßt es, manche freie Stunde sich zu beschäftigen, anstatt sich zu langweilen oder dumme Streiche zu machen.

Der Lehrer wird vermittelst seiner Beobachtungen bald herausfinden, zu welchem Handwerk oder zu welcher Kunstfertigkeit sich das Kind eignet und wird ihm Rat erteilen, wenn es gilt, einen Beruf zu wählen. Solche Zeitverschwendung, wie sie vorgekommen ist, daß Lehrlinge (Knaben und Mädchen) nach sechsmonatlicher Probezeit aus einer Porzellanfabrik fortgeschickt werden, weil sie sich zu der Arbeit nicht passen, könnte dann nicht vorkommen.

Schulgesetz in England. In England hat die Einrichtung sog. Vermittelungsschulen, Transition Classes, die sich den Privatkindergärten anschließen, die Fortsetzung der Fröbelschen Beschäftigungen erleichtert. Seit dem neuen Schulgesetz von 1894 ist es sogar vorgeschrieben, daß in den Volksschulen die Fröbelmethode fortgesetzt wird, nachdem die Kinder bis zum 7. Jahr in der Infants-School in derselben unterrichtet worden sind. Daher müssen die Lehrerinnen außer dem Regierungsexamen noch eine Prüfung in der Fröbelschen Theorie und Praxis bestehen. In den Vereinigten Staaten Nordamerikas ist der Kindergarten ebenfalls organisch mit der Volksschule verbunden. Herr Direktor Back aus Frankfurt sagt darüber in seinem Bericht über die Reise, die er im Auftrag des Ministers für Handel und Gewerbe unternommen hat, Folgendes:

Handfertigkeitsunterricht in den Ver. Staaten. Der Unterricht in Handfertigkeiten beginnt in Amerika wie in Deutschland im Kindergarten. Dieses Institut hat aber dort ganz im Gegensatz zu dem Lande, welchem es sein Entstehung verdankt, eine sehr weite Verbreitung gefunden und auch viel Nutzen gestiftet. In einzelnen Städten, beispielsweise in Boston, bestehen über 30 Kindergärten, die von mehr als 1700 Kindern im Alter von $3^1/_2$—$5^1/_2$ Jahren, besucht werden. Fast jeder Staat hatte in der amerikanischen Schulausstellung eine erstaunliche Menge von Arbeiten dieser Unterrichtsstufe im Flechten, Papierfalten, Modellieren, Stäbchenlegen, Ausstechen, Ausnähen u. s. w. zur Schau gebracht, die ebensowohl auf die außerordentliche Verbreitung der Kindergärten in den Vereinigten Staaten, wie auf den Eifer und die erlangte Geschicklichkeit der Kleinen schließen ließ. Man betrachtet jenseits des Ozeans den Kindergarten nicht als eine vom übrigen Schulwesen abgesonderte in sich abgeschlossene Unterrichts-Einrichtung, sondern als die erste Stufe der öffentlichen Erziehung überhaupt. Fröbels Ideeen sind im ganzen nordamerikanischen Schulsystem, vom Kindergarten bis zur Universität und technischen Hochschule hindurch, verwertet und kommen auf jeder Stufe, den Verhältnissen und Fähigkeiten der zu Unterweisenden entsprechend entwickelt und Rechnung tragend, zur Anwendung. Im Kindergarten wird der Grund zur Handgeschicklichkeit gelegt und damit zugleich eine Ausbildung der menschlichen Sinne erzielt, die den Bewohnern der neuen Welt so sehr zum Vorteil gereicht. Die auf dieser Stufe geübten Unterweisungen in praktischen Dingen finden ihre naturgemäße Fortsetzung in der Volksschule. In dieser wird nun ebenfalls durch Handbeschäftigung und Anschauungsmittel, welche an die Stelle ausschließlich mündlicher Erläuterungen getreten sind, die Selbstthätigkeit des Kindes gefördert und seine geistige Fähigkeit entwickelt. Ein rationeller Zeichenunterricht nach körperlichen Gegenständen hat das Zeichnen nach Vorlagen verdrängt und unterstützt die Handbeschäftigungen. In den andern Lehrfächern der Volksschule, welche rein intellektuelle Ausbildung betreffen,

sollen sich die erfreulichsten Folgen des in den Lehrplan der Volksschule hineingezogenen Handbeschäftigungs-Unterrichts zu erkennen geben. Mit seiner Hilfe wird das Kind angeleitet, sich ein genaues Verständnis von den Gegenständen zu bilden, die es herstellen soll, und die Verrichtungen kennen zu lernen, die zu ihrer Herstellung erforderlich sind. Hierbei wird die Beobachtungsgabe wesentlich geschärft, die Auffassungsfähigkeit beschleunigt und das Gedächtnis gestärkt.

In der Handbeschäftigung zwischen dem 8. und 12. Lebensjahre bestand lange eine von vielen Seite beklagte Lücke, die man jetzt auf dem besten Wege auszufüllen bestrebt ist. Man erkannte, daß die Fröbelschen Ideen sich nicht nur auf das frühe Kindesalter anwenden, sondern sehr wohl auch auf die folgenden Lebensjahre übertragen lassen und es kam nur darauf an, die Übungen vom Leichten zum Schweren dem gesteigerten Verständnis und den höher entwickelten Körperkräften anzupassen." — — —

Bei der pädagogischen Ausstellung in London, 1884, war es der Zweck der British and Foreign School Society den Zusammenhang der Fröbelschen Beschäftigungen mit der Schule, dem Gewerbe, der Kunst und Wissenschaft zu zeigen, und die Anerkennung, die ihr gezollt wurde, bewies, daß der Zweck erfüllt war. Von jeder Beschäftigung wurden die Übergänge und Fortsetzungen veranschaulicht, so daß ein systematischer Plan für Kinder vom 4. Jahr bis zum Eintritt in einen Beruf zu sehen war. Durch Bauformen der 3. 4. 5. und 6. Gabe wurden die Hauptgebäude Londons, die Brücken und Eisenbahnen angedeutet; durch Sand auf Silberpapier waren die Ufer der Themse gebildet, offene Plätze durch Bäumchen bezeichnet und auf diese Weise wurde die Heimatskunde eingeleitet. Vermittelst ausgeschnittener Blätter, Blumen, Tiere, der Weg zur Naturgeschichte; durch Kugel, Walze, Würfel in Thon gebildet, der Weg zur Körperlehre; durch Krystallformen aus Stäbchen mit Erbsen verbunden, der Grund zur Mineralogie gelegt; durch Zusammenstellung bunter Legetäfelchen aus Pappe waren Fußbodenmuster; durch Zeichnungen im Netz Teppichmuster vorbereitet. Den vielen Besuchern dieser Ausstellung in South-Kensington entging der Zusammenhang nicht; denn ein jeder mußte sich sagen: Hier ist die Grundlage für spätere Berufszweige und fürs praktische Leben; von bloßen Theorien leben nur wenige Menschen.

Zusammenhang der Sechs Spiel-Gaben mit dem Schulunterricht. Schon die erste Gabe Fröbels: sechs Bälle in einem Kasten, zeigt, daß sie den Anfang zum späteren Unterricht in sich schließt. Jeder Ball ist von einer Regenbogenfarbe und das kleine Kind lernt erst die drei Hauptfarben: rot, gelb, blau, dann die Mischfarben: orange, grün, violet durch Liedchen und Spiele kennen. Am Schluß des Spieles werden alle sechs in richtiger Folge geordnet und ins Kästchen gelegt. Später lernt der Schüler in der Physikstunde vom Licht und dessen Brechungen, von der Erscheinuug der prismatischen Farben, die er als alte Bekannte begrüßt und deren Reihenfolge er nicht vergessen hat. Daß Fröbel nur 6 Bälle giebt, beweist, daß er dem kleinen Kind klare und bestimmte Eindrücke geben will und weniger deutliche Übergänge und Schattierungen der Zeit überläßt, wo das Auge sie unterscheiden kann. Er folgt hier, wie in allen Stücken dem Entwickelungsgang des Kindes und bietet dessen Kräften die parallelen Erziehungsmittel, die nicht vorgreifen und nicht hemmen sollen.

Bei der zweiten Gabe, die aus Kugel, Walze und Würfel besteht, treten grundlegende Körpergestalten klar entgegen, die trotz ihrer Einfachheit Anregung zu vielen Spielen geben. Da diese Gegenstände aus Holz sind, so geben sie, dem leichten, wollenen Ball oder der ersten Gabe gegenüber, Begriffe von Schwere, an der sich die Hand — und von Geräuschen, an denen sich das Gehör üben kann. Unter den tausenderlei Gestalten, die das Kind umgeben, wird es mit Leichtigkeit das Runde und das Gerade heraussinden und es auf Kugel und Würfel zurückführen, und, wenn es später Kreise, Kanten oder Winkel zu konstruieren hat, wird es sich bei den Formen, mit denen es gespielt hat, heimisch fühlen.

In der dritten Gabe tritt das Element der Zahl hervor. Nachdem das Kind mit Einheiten gespielt hat, soll es Mehrheiten kennen lernen, und wie es ringsum sieht, daß ganze Gegenstände zerkleinert werden, um sie zu neuen Gestalten zusammenzusetzen und um die Stoffe überhaupt gebrauchen zu können, so soll das Kind das Thun der Erwachsenen nachahmen; es soll teilen lernen und das scheinbar zerstörte wieder zusammenfügen. Die Teilung des Würfels geschieht aber nicht willkürlich, sondern nach seinen drei Hauptrichtungen; es kommen acht Teilwürfel zum Vorschein, die zum Zählen, Bauen,

Sternelegen die mannigfaltigsten Übungen bieten und die am Ende wieder als ganzer Würfel ins Kästchen gepackt werden. Weil die Zahl beschränkt ist, kann das Kind sein Spielzeug beherrschen und in Ordnung halten; aber trotz des einfachen Materials kann es viel damit vornehmen und bei wöchentlich zwei Stunden kann man im Kindergarten ein ganzes Jahr damit die Kinder beschäftigen. — Die Zahl tritt hier dem Kind klar entgegen, und im kleinen Kreis von acht Würfeln lassen sich die vier Rechnungsarten vorbereiten, sowie Halbe, Viertel und Achtel zur Anschauung bringen. Sobald es diese bemeistert hat, wird das Kind selbst weiter zählen wollen, und wenn mehrere Kinder ihre Würfel vereinigen, so kommen die Zahlen 16, 24, 32, 64 u. s. w. zum Vorschein, die in Reihen von je zehn gestellt werden können, um einen Überblick über die Menge zu geben. Weil es vielerlei Zusammenstellungen der Würfel giebt, so hat Fröbel sie in Gruppen eingeteilt und nennt sie Lebens-, Schönheits- und Erkenntnis- (mathematische) Formen, welche das Kind in mannigfacher Weise anregen und befriedigen. Für den Thätigkeitstrieb giebt es über hundert Bau- oder Lebensformen; für den Schönheitssinn eine Menge symmetrische Zusammenstellungen; für die Wißbegierde Zählübungen und Anschauungen geometrischer Formen z. B. Würfel, Prismen, Quadrat, Höhen- und Längenrechtecke, die es ebenso leicht nennen lernt, als es Äpfel, Nüsse, Zucker mit Namen nennt.

Der Entfaltung des innern Wesens des Kindes wird demnach Rechnung getragen, was freilich in der angebahnten, hier angedeuteten, allseitigen Weise fortgesetzt werden sollte.

Bei der vierten Gabe, die auch nur aus acht Bausteinen besteht, kommen relative Größenverhältnisse zur Anschauung. Jedes Längetäfelchen zeigt dreierlei Ausdehnung: Länge = 2 Teilwürfel; Breite = 1 Teilwürfel; Dicke = $^1/_2$ Teilwürfel. Durch diese Mannigfaltigkeit der Seiten entstehen ganz neue Bauformen, und da es bei diesen auf exakte Aufeinanderstellung ankommt, so lernt das Kind die Hauptregeln des Gleichgewichts und die Anfangsgründe von Stütze und Schwere, also die Grundbegriffe der Baukunst. Die Schönheitsformen der vierten Gabe sind ganz anderer Natur, als die der dritten Gabe; es werden größere Flächen bedeckt, die sich bei den mathematischen Formen bis auf 16 Würfellängen erstrecken. Welche Übungen für das Augenmaß werden dadurch eingeleitet!

Die fünfte Gabe ist eine Fortsetzung der Dritten; diese enthält die Kubikzahl von zwei also: acht; und die Fünfte die Kubikzahl von drei, also 27 Teilwürfel, welche durch die zweimalige Teilung nach jeder Hauptrichtung entstehen. Damit kommen die Zahlen 3, 9, 18, 27 zur Anschauung, und um den Würfeln, die das Kind nun schon hinreichend kennt, ein neues Element hinzuzufügen, so sind drei Würfel durch schräge Teilung in halbe, und drei in viertel körperliche Dreiecke geteilt. (Es sind rechtwinkelige dreieckige Prismen.) — Mit dieser Gabe machen wir einen großen Schritt in die Mathematik; sie eignet sich nicht allein, für die Kinder, welche sich im Kindergarten schon mit der dritten und vierten Gabe beschäftigt haben, deren Liebling sie ist, sondern für ältere Kinder und Schüler jeden Alters; sie ist ihres Formenreichtums wegen die eigentliche Gabe für Kindergärtnerinnen — Seminare. Die mathematischen Übungen mit Winkeln, Vielecken und Körperformen sind erstaunlich. Der Pythagoräische Lehrsatz kommt in den verschiedensten Größen- und Formenverhältnissen zur Anschauung und durch die Selbstthätigkeit bei der Herstellung befestigt sich manches sonst abstrakt erscheinende Problem im Kopf der Schüler.

Wie sich die fünfte zur dritten, so verhält sich die sechste zur vierten Gabe. Der Kubikinhalt ist der von der fünften: $3 \times 3 \times 3 = 27$, Längetafeln, deren drei der Länge nach, in vierkantige Prismen und sechs der Breite nach in quadratische Tafeln geteilt sind. Die Bauformen dieser Gabe zeichnen sich durch ihre bessere Nachahmung wirklicher Gebäude aus; sie sind höher, länger, und erweitern dadurch den Blick über Größenverhältnisse; es gehört ziemliche Sicherheit der Hand dazu, die Bauten so auszuführen, daß sie nicht schwanken und fallen; natürlich müssen die Bausteine gut gearbeitet und der Tisch, auf dem sie stehen, glatt und feststehend sein. Nur das Beste ist gut genug für Kinder.

Während es die Mutter und die Kindergärtnerin verstehen, mit dem Kinde zu spielen, d. h. nicht spielerisch zu tändeln, sondern erziehend zu verfahren, so werden sie nicht verfehlen, den Bauformen den rechten Namen zu geben und auf diese Weise den Begriffs- und Sprachkreis zu erweitern, auf welcher Grundlage die Schule dann weiter fortfahren kann.

Zusammenhang der Beschäftigungen mit dem Schulunterricht. Von den Beschäftigungen

sollen hier nur diejenigen genannt werden, die sich besonders für ältere Kinder eignen. An die Baugaben schließen sich die Legetäfelchen an; sie lassen sich der Farbe wegen malerisch zusammenstellen, und wegen der verschiedenen Winkel mathematisch verwerten; dann das Papierfalten, wegen der Reichhaltigkeit der geometrischen und symmetrischen Formen; das Fröbelsche Ausschneiden, wegen der logischen Reihenfolge seiner Übungen, die ins Freihandschneiden und zu Erfindungen überleiten; das Papierflechten, was August Köhler die zweckmäßigste Rechenmaschine nennt; das Zeichnen, bei dem sich das Kind im Denken übt, weil es nicht nachzeichnet, sondern die Formen selbst suchen muß und dabei Erfindungen machen soll; die Erbsenarbeiten, durch welche die klaren Umrisse von Körpern zur Anschauung kommen und mit denen die Axen, Kanten und Winkel der Krystallformen hergestellt werden können; die Farbenübungen als Vorbereitung zum Musterentwerfen und als Einführung in die Kunst des Malens; das Thonmodellieren zur genauen Nachahmung mathematischer Körper- und Naturformen und zur Vorbereitung zu Gips und Bildhauerarbeiten.

3. Verbindung des Kindergartens mit der Schule. Die Mannigfaltigkeit der Fröbelschen Beschäftigungen bietet Gelegenheit, die leichteren für kleine, die schwereren für ältere Kinder zu wählen, also im Haus und Kindergarten den Spiel- und Beschäftigungstrieb, in der Schule den Arbeitstrieb zu befriedigen, dort die Sinne zu entwickeln, hier den Verstand und den Kunstsinn weiter zu bilden. Durch die Vielseitigkeit wird aber auch das Gleichgewicht zwischen Kopf- und Handarbeit, zwischen Verstandes- und Gemütsbildung hergestellt. Durch die Reichhaltigkeit wird in allen Unterrichtszweigen ein Zusammenhang zwischen dem abstrakten und konkreten gezeigt; durch die Gelegenheit, die dem Schüler gegeben wird, das vom Lehrer Empfangene wieder darzustellen, und wodurch die Stufe seiner Entwickelung ans Licht kommt, entsteht die doppeltseitige Erziehung des Nehmens und Gebens, auf die Fröbel soviel Gewicht legt. Der Erzieher kommt dem Kinde näher und das Kind erblickt im Erzieher einen helfenden Freund, wodurch ein lebenslängliches Geistes- und Gemütsband geknüpft wird. Und wenn auch die Schule im Quantum des Wissens bei dieser Art der Erziehung nicht so viel erreicht, als sie möchte, so wird sie durch den Gewinn am Können entschädigt. Wenn der Einwand gemacht wird, die Schulzeit sei zu kurz für dergleichen praktischen Unterricht, so darf nicht übersehen werden, daß manche Lücke durch ein Zusammenwirken der Familie, des Kindergartens und der Schule leicht ausgefüllt werden könnte, und was durch die beiden ersteren vorbereitet wird, kommt der letzteren zu Gute. Es ist schwerer, die Enden eines abgerissenen Fadens zu suchen und anzuknüpfen, als da fortzufahren, wo das Kind eine bekannte Stufe erreicht hat, die zur nächsten führt. Viel Zeit wird gewonnen, und das Kind fühlt sich wohler dabei, als unter den dreierlei Systemen des Hauses, des Kindergartens und der Schule, wie sie zur Zeit noch bestehen.

Wie das Wachstum des Körpers keine Unterbrechung erleiden soll, sondern durch passende Nahrung, Kleidung, Ruhe und Bewegung in der Entwickelung gefördert wird, so müßte das Kind einen stetigen Gang seines Geistes durchmachen. Das Sprung- und Lückenhafte in der Erziehung, das Willkürliche und Zufällige, ist ein großes Hindernis, was sich in der Schule und im Leben fühlbar macht. Die meisten Klagen der Lehrer enthalten die Beschuldigung, daß vor und außer der Schulzeit nicht alles ist, wie es sein sollte; darum ist ein Zusammenwirken der Erziehenden notwendig; noch dazu, wo ein Pädagog, wie Fröbel schon vorgearbeitet und eine vermittelnde Anstalt, den Kindergarten, gegründet hat. Sein Gebäude, was die Fundamente der Erziehung enthält, müßte von beiden Seiten gestützt werden, denn es lehnt sich an das Elternhaus und an die Schule an. Und wenn die bisherige Ausführung der Kindergartenmethode oft zu wünschen übrig läßt, so ist nicht der Pädagog daran schuld, sondern der Mangel an Ausbildung der Ausführenden, der Mangel an Teilnahme, an materieller Unterstützung, vielleicht auch die Unkenntnis von der Wichtigkeit der kleinen Anfänge, die nach Fröbels Worten „als Schlüssel, als Wecker des inneren Lebens" im Kinde dienen. Durch die Mittel, die Fröbel bietet, wird der Seelenlehre ein Weg gebahnt und der praktischen Erziehung ein Fingerzeig gegeben, wie die Behandlung der Jugend erleichtert werden kann; denn man hat Gelegenheit zu sehen, was im Kinde vorgeht, was seine Vorstellungen sind, auf welcher Stufe der Entwickelung es sich befindet. Daß durch praktische Thätigkeit die körperliche, moralische

und geistige Gesundheit gefördert wird, ist eine bekannte Sache und es braucht nur hinzugesetzt zu werden, daß Fröbel bei allen seinen Mitteln die Entfaltung aller Kräfte bezweckt hat und daß zu seinem Erziehungssysteme Spiele im Freien, Spaziergänge, Gartenarbeiten, Tierpflege, ebenso die Gemütsbildung gehören, denn sein Ziel war „die Darstellung eines berufstreuen, reinen, unverletzten und darum heiligen Lebens."

Litteratur zu den Gaben und Beschäftigungen: Dr. W. Langes Ausgabe der Fröbelschen Schriften. Berlin. Enslin. — Friedr. Seidels Ausgabe derselben. Wien. Pichler u. Sohn. — Fr. Seidels und Franz Schmidts Arbeitsschule. Weimar. Böhlau. — August Köhlers Praxis des Kindergartens. 3 Teile. Weimar. Böhlau. — Bertha von Marenholtz' Handbuch der Fröbelschen Erziehungslehre. Cassel. Wigand. — Hermann Goldammer, Der Kindergarten, Berlin. K. Habel. — Eleonore Heerwart, Zweck und Ziel der Fröbelschen Gaben und Beschäftigungen. Eisenach. Kahle. — Eleonore Heerwart, Anwendung der Fröbelschen Grundsätze. Eisenach. Kahle. — Eleonore Heerwart, Berichte des Allgemeinen Kindergärtnerinnen Vereins. Eisenach. — In englischer Sprache: Eleonore Heerwart, Die Fröbelsche Ausschneideschule, London. Die Faltschule mit 428 Vorlagen zu Lebens-Schönheits- und geometrischen Formen und mit ausführlichen Erklärungen. London Charles & Dèble. — Ebendaselbst: Die Flechtschule mit über 300 auf das Element der Zahl gegründeten Mustern. E. Heerwart, Sechs Zeichenbücher, London. Das Malen für Kinder, London. Music for the Kindergarten, London. The Transition Class, London.

Eisenach. Eleonore Heerwart.

Frohsinn

s. Heiterkeit

Fromm, Frömmigkeit

1. Aus Sprach- und Religionsgeschichte.
2. Folgerungen für die Erziehung.

1. Aus Sprach- und Religionsgeschichte. Fromm bedeutet ursprünglich so viel wie brav, tüchtig, tapfer, nützlich, gut, ordentlich, ehrlich, unschuldig und wird zum Teil auch heute noch in dieser Bedeutung gebraucht. Eine Beziehung auf Gottesdienst und Gottesverehrung läßt sich im Mittelhochdeutschen noch nicht nachweisen. Erst im 15. und 16. Jahrhundert beginnt man sich dieses Wortes hauptsächlich zu bedienen, wenn von Gottesverehrung und Glaube die Rede ist, und allmählich wird diese Auffassung des Begriffes der Frömmigkeit allgemein. Fromm heißt eine Handlung, durch die die Gottesverehrung zum Ausdruck kommt, fromm ein Gebäude, das dem Gottesdienst oder Gott wohlgefälligen Veranstaltungen dient, fromm heißen Worte, Mienen, Gebärden, in denen sich Gottergebenheit, Gottesfurcht und Gottesliebe aussprechen. Ein Mensch wird fromm genannt, wenn sein Streben darauf gerichtet ist, Gott zu gefallen. Je nachdem nun die Gottesvorstellung und die sittliche Bildung höher oder tiefer stehen, wird auch dieses Streben nach Gottwohlgefälligkeit verschiedenen Charakter tragen. Auf einer niedrigen Stufe der religiösen Entwicklung sucht man das Wohlgefallen Gottes durch Opfer und Geschenke zu gewinnen und seine Unterwürfigkeit durch Hingabe wertvoller, teurer Besitztümer, sowie durch Verzicht auf eigenes Denken und Urteilen zu beweisen. Das ist die Form der Frömmigkeit, wie sie die Propheten des alten Bundes bei ihrem Volke vorfanden (Amos 5, 21—23; Jesaia 1, 11—14), und wie sie zum Teil heute noch in der katholischen Kirche herrscht. In der Sendung der Propheten offenbarte sich Gott als ein heiliges, sittliches Wesen, dessen Wohlgefallen nur durch eine sittliche Gestaltung des Lebens gewonnen werden kann. Frömmigkeit im Sinne der Propheten muß sich in Gerechtigkeit, Billigkeit, Keuschheit und Wohlwollen gegen Arme, Hilflose und Notleidende äußern (Amos 5, 15; Jesaia 1, 16—17 und 58, 6; Jeremia 7, 3; 22, 13). Dieses Idealbild der Frömmigkeit, wie es die Propheten geschaut haben, wurde aber vom Volksbewußtsein nur unvollkommen erfaßt, statt auf die Gesinnung des Herzens legte man den Hauptwert auf gewisse äußere Handlungen, und so entstand die Frömmigkeit der Pharisäer, die sich in Almosengeben, Fasten und Beten und in der peinlichen Beobachtung gesetzlicher Vorschriften äußerte. Jesus hat das Werk der Propheten wieder aufgenommen und vollendet (Matth. 5, 17). Indem er Erneuerung des ganzen innern Menschen (*μετάνοια*), Wiedergeburt aus heiligem Gottesgeist (Johannes 3, 3) nicht bloß forderte, sondern durch die Macht seiner ganz aus Gott geborenen Persönlichkeit bewirkte, hat er die höchste Form der Frömmigkeit gezeigt und gebracht. Fromm ist nur der, der durch Jesum neu geboren wird zu einem Leben, das in der Glaubensvereinigung mit dem Erlöser die unversiegbare Quelle seiner Kraft hat.

Durch die Berührung mit dem Griechentum und die Erhebung zur Staatsreligion erleidet das ursprüngliche Christentum Jesu und

der Apostel eine wesentliche Umgestaltung. Hat nach Paulus das Reich Gottes nicht in Worten sondern in Kraft bestanden, so wurde nun den Worten die größte und entscheidendste Bedeutung beigelegt. Das Christentum wurde eine religiös-metaphysische Theorie. Diese Theorie wurde von der Kirche d. h. der Hierarchie aufgestellt, und fromm heißt nun der, welcher sich im Denken und Handeln den Vorschriften der Kirche unterwirft. Für diese Unterwerfung unter ihre Leitung verschafft dann die Kirche ihren treuen Gliedern die ewige Seligkeit. Bei dieser Art von Frömmigkeit verliert das sittliche Handeln seine Selbständigkeit und seinen Selbstwert und wird zu einem auf äußere Auktorität hin angenommenen Mittel zur Erlangung der ewigen Seligkeit. Die großartige Wohlthätigkeit der katholischen Kirche bekommt dadurch eine stark egoistische Färbung, den Wohlthätern ist's im Grunde genommen nicht um Rettung des Nächsten, sondern vor allem um das eigene Heil zu thun.

Die Reformation hat grundsätzlich mit dieser Form der Frömmigkeit gebrochen, wenn sie auch die alten Dogmen beibehalten hat, weil sie selbst mit ihrem Denken noch in den Bahnen des antiken Idealismus wandelte. Fromm sein heißt bei Luther gläubig sein. Der Glaube aber ist die von Gott gewirkte Gemeinschaft der Menschenseele mit ihrem Heiland und Erlöser, durch die das ganze Leben zu einem Leben aus Gott und in Gott geheiligt wird. Die guten Werke haben nur insofern einen Wert, als sie Auswirkungen dieser Glaubenskraft sind. „Gute frumm Werk", sagt Luther in der Schrift von der Freiheit, „machen nimmermehr ein guten, frummen Mann, sondern ein gut, frumm Mann macht gute frumm Werk . .; also daß allweg die Person zuvor muß gut und fromm sein, vor allen guten Werken, und gute Werke folgen und ausgahn von der frummen, guten Person . . . Wie die Baum müssen ehe sein denn die Früchte, und die Früchte machen nit die Baum, wider gute, noch böse, sondern die Baum machen die Früchte; also muß der Mensch in der Person zuvor frumm oder böse sein, ehe er gute oder böse Werk thut".

Die Epigonen haben sich auf dieser Höhe nicht zu halten vermocht. An die Stelle des lebendigen und Leben schaffenden Verhältnisses zur Person Jesu trat wieder die Beugung unter das Dogma über Jesum, und das sacrificium intellectus wurde wieder das wesentlichste Merkmal der Frömmigkeit, während die sittliche Seite so zurücktrat, daß Kant von einem Üben der Frömmigkeit statt der Tugend reden und den guten Lebenswandel als die enge, die Kirche als die weite Pforte bezeichnen konnte (VI, 340 und 388).

Der Pietismus ging zwar in seinen klassischen Vertretern auf Luthers Glaubensbegriffe zurück, konnte aber doch besonders in den untergeordneteren Vertretern die rechte Verbindung zwischen Glauben und Leben nicht finden und artete daher vielfach in jüdische Gesetzlichkeit und mönchische Weltflucht aus. An die Stelle der aus dem Glauben geborenen Frömmigkeit trat eine an gewisse Äußerlichkeiten gebundene Frömmelei.

In der Zeit der Aufklärung ging der Begriff der Frömmigkeit fast verloren und wurde durch den Begriff der Tugend d. h. der von religiösen Vorstellungen unabhängigen sittlichen Gesinnung ersetzt. Auch Schleiermacher hält diese Trennung von Religion und Sittlichkeit aufrecht, indem er behauptet, die religiöse Gefühle lähmten die Thatkraft des Menschen, während sie mit ihrer „heiligen Musik" sein ruheloses Leben begleiten. Er will deshalb nichts wissen von einem Handeln aus Religion, sondern nur von einem Handeln mit Religion. Das Wesen der christlichen Frömmigkeit liegt aber gerade darin, daß das abstrakte sittliche Ideal in Jesu als der Offenbarung Gottes im Fleisch eine konkrete, Liebe und Hingebung wirkende Gestalt angenommen hat und so erst die Kraft geworden ist, die im Glauben den Einzelnen und die Gesellschaft von innen heraus neu zu gestalten vermag. „Frömmigkeit ist die religiöse Form der Sittlichkeit" (Ziller). Nur durch den Glauben an eine sittliche Weltordnung und einen heiligen Gott, der das Gute seiner Schöpfung als Endziel gesetzt hat und beständig für den Fortschritt des Guten in der Welt sorgt, erwächst dem sittlichen Streben die Energie und Thatkraft, die vor keinem Hindernis zurückschreckt und durch keine schlimmen Erfahrungen sich entmutigen läßt. „Jede Moralität, sagt Fichte, ist kalt, unlebendig und ihrer eigenen Fortdauer nicht sicher, wenn sie der Begeisterung entbehrt, welche sie nur aus dem göttlichen Beistande schöpfen kann".

Die verschiedenen Erscheinungsformen der Frömmigkeit, die im Laufe der Geschichte hervorgetreten sind, leben mit gewissen durch Wechsel-

wirkung unter sich und Berührung mit anderen Strömungen des geistigen Lebens bedingten Modifikationen auch in der Gegenwart noch fort. Daneben haben gesellschaftliche und wirtschaftliche Verhältnisse, Volks- und Stammeseigentümlichkeiten zu einer Fülle eigenartiger Gestaltungen und Ausprägungen geführt. Verschieden ist die Frömmigkeit des Bauern und des Städters, des Proletariers und des Besitzenden, des Gebildeten und des Ungebildeten, des Norddeutschen und des Süddeutschen. Ja im Grunde genommen hat jeder Einzelne seine besondere durch sein gesamtes Geistesleben bedingte Frömmigkeit. — Frömmigkeit ist in das subjektive Denken, Fühlen und Streben aufgenommene Religion und Sittlichkeit.

2. **Folgerungen für die Erziehung.** Durch die in einer Gemeinschaft herrschende Form der Frömmigkeit wird natürlich auch der Geist der Erziehung bedingt, denn ehe noch eine planmäßige Einwirkung auf das erwachende Geistesleben des Kindes stattfindet, hat bereits der Geist des Hauses und der Gemeinde, hat die Macht der Gewöhnung und Nachahmung ihr stilles, in den Einzelwirkungen zunächst kaum bemerkbares, im Gesamterfolge aber meist ausschlaggebendes Wirken begonnen. Mit Erfolg wird daher der Lehrer nur dann wirken können, wenn er auf diese auch neben der planmäßigen Erziehung beständig fortwirkenden Faktoren gebührend Rücksicht nimmt. Das wird ihm um so leichter gelingen, je mehr er selbst am Glaubensleben der Gemeinde persönlich teilnimmt, denn nur aus dem eigenen religiösen Leben kann ihm das rechte Verständnis und die rechte Wertschätzung für das fremde erwachsen. Trotzdem werden sich aber schon infolge des verschiedenen Bildungsgrades gewisse Unterschiede zwischen der Durchschnittsfrömmigkeit der Gemeinde und der des Lehrers ergeben. Hier ist es nun die Aufgabe des Lehrers, das Frömmigkeitsideal der bewußten Glieder seiner Gemeinde zu studieren, und auf Grund dieser Studien seine methodischen Maßregeln so zu wählen, daß er den Standpunkt der Gemeindefrömmigkeit stets als Ausgangs- und Anknüpfungspunkt ansieht und alle schroffen Widersprüche zu meiden, alle gemeinsamen Züge aber stark hervorzuheben sucht. Wo eine Läuterung und Klärung sich als notwendig erweist, da ist stets mit weiser Schonung zu verfahren und das Bessere aus dem Herkömmlichen so zu entwickeln, daß es als Weiterbildung gemeinsamer Grundüberzeugungen erscheint, nicht als Auflösung dessen, was der Gemeinde als heilig gilt. Nie darf der Schüler das Gefühl bekommen, daß er durch den Schulunterricht dem Gemeindeglauben entfremdet wird, vielmehr muß er durch denselben zu immer bewußterer persönlicher Teilnahme am religiösen Leben seiner Umgebung erstarken.

Wie für die nähere Bestimmung des Ziels so ist auch für das Erziehungsverfahren die Form der Gemeindefrömmigkeit von großer Bedeutung. In katholischen Gemeinden kann und muß sich die Schulerziehung einfach auf den Autoritätsstandpunkt stellen und für die Glaubenssätze und Lebensregeln der Kirche einfach unbedingten Gehorsam fordern. Das methodische Verfahren wird sich dann auf Darbietung, Erklärung und Einprägung beschränken können. Ganz ähnlich wird es in streng orthodoxen Gemeinden sein. Ganz anders aber gestaltet sich die Sache da, wo gut evangelische Gemeinden den Standpunkt des naiven Autoritätsglaubens bereits überschritten haben und zu selbständigem Fühlen, Urteilen und Denken erwacht sind. Hier wird zwar auch den Unmündigen gegenüber vom Autoritätsstandpunkte auszugehen sein; aber als letztes Ziel kann unmöglich Beugung unter eine äußere Autorität gelten, sei's nun die des Schriftbuchstabens oder gewisser Bekenntnisschriften, des Landeskonsistoriums oder einer Synodalmajorität. Hier gilt es vielmehr die heranwachsende Jugend besonders der höheren Schulen nach dem Ideal der „Freiheit eines Christenmenschen“, wie es Paulus und Luther vorgeschwebt hat, zu erziehen. An die Stelle der äußerlichen Gebundenheit muß die innere treten, bei der sich der Zögling auf Grund eigener Erfahrung seinem Heiland im Glauben hingiebt. Während daher die katholische und orthodoxe Methode sich damit begnügen konnte, ihren Schülern die Katechismuswahrheiten einzuprägen und grammatisch-logisch verständlich zu machen, muß die evangelisch-protestantische Erziehung einen „idealen Umgang“ vor allem mit Jesu Christo anzubahnen suchen, aus dem dann ungezwungen das Bekenntnis herauswachsen muß, wie es einst bei Petrus (Matth. 16, 16) geschah. Wo das Bekenntnis auf diese Weise entsteht, da ist es Ausdruck wirklich vorhandener Herzensfrömmigkeit und wird daher auch mit einer wahrhaft christlichen Erfassung des Berufs und der sozialen Stellung Hand in Hand gehen. Dagegen kann angelernte Rechtgläubigkeit sehr wohl ohne Frömmigkeit sein.

Litteratur: Grimm, Deutsches Wörterbuch. — Herzog, Real-Encyklopädie. — Uhlhorn, Die christliche Liebesthätigkeit. Stuttgart 1895. — Harnack, Lehrbuch der Dogmengeschichte. Freiburg i. B. 1888—90. — Ziller, Ethik. Herm. Beyer & Söhne, Langensalza 1880. — Flügel, Die Sittenlehre Jesu. Herm. Beyer & Söhne, Langensalza 1887 (S. 73 ff.). — Hülsmann, Beiträge zur christlichen Erkenntnis. Braunschweig 1890. — Luther, Von der Freiheit eines Christenmenschen. — Gebhardt, Zur bäuerlichen Glaubens- und Sittenlehre. Gotha 1895. — Dörpfeld, Zur Ethik. Gütersloh 1895.

Auerbach i. S. E. Thrändorf.

Frühreife

s. Altklugheit

Führung

s. Zucht

Fundament

s. Bau von Schulhäusern

Funktion

s. Formal-Stufen

Furcht

s. Scheu

Fürsorge

1. Die Träger der pädagogischen Fürsorge. 2. Die Fürsorge für die Ungeborenen. 3. Das vorschulpflichtige Alter. 4. Die familienlosen Kinder. 5. Die hygienische Fürsorge während der Schulzeit. 6. Der öffentliche Unterricht. 7. Die pädagogischen Heilanstalten. 8. Die Vorbereitung auf den Unterricht. 9. Die Fürsorge während der Lehrzeit. 10. Die Pflege des religiösen Lebens. 11. Schlußbemerkung.

1. Die Träger der pädagogischen Fürsorge sind die Familie und die Gesellschaft. Sie ist kein Produkt der Neuzeit; ihr Alter fällt mit dem der menschlichen Kultur zusammen. In den Urzeiten lag die Sorge für die Erziehung der Kinder einzig den Eltern ob. Als sich diese ihrer Aufgabe nicht mehr ganz gewachsen fühlten, vereinigten sich die Familien in den durch Macht und Reichtum bevorzugten Volksschichten, um gemeinsame Maßregeln zur Heranbildung der Jugend zu ergreifen; es entstand die Schule. Je mehr sich die Gesellschaft entwickelte und durchbildete, um so klarer kam es ihr zum Bewußtsein, daß neben der Familie auch sie Ansprüche an das Kind besitze. Doch waren es lange Zeit nur private Gesellschaften der besser gestellten Kreise, welche sich nach dieser Richtung hin bethätigten. Das griechische Altertum z. B. kannte eine öffentliche Fürsorge für die Erziehung der Sklavenkinder nicht. Selbst dem Christentum gelang es nur allmählich, den Gedanken der allgemeinen Volksbildung ins Pflichtbewußtsein der Gesamtheit zu bringen, obgleich betont werden muß, daß es den Klosterschulen in ihrer besseren Zeit sehr am Herzen lag, gerade aus den niederen Volksschichten Zuwachs zu erhalten. Jedenfalls hat die Kirche ein großes Verdienst für den Übergang gewisser Erziehungsaufgaben an die Gesellschaft. Die Geschichte der staatlichen Fürsorge für das Erziehungswesen greift zwar bis ins Altertum zurück, und doch wurde es erst im 19. Jahrhundert in vollem Maße zu einer Angelegenheit des Staates. Daraus erklärt sich zum Teil, daß seine Hauptinteressenten, Familie, Kirche und Staat, über ihre erzieherischen Rechte und Pflichten noch nicht im Klaren sind; Reibereien werden jedoch in unseren unvollkommenen gesellschaftlichen Verhältnissen nie ganz aufhören. Gegenwärtig glaubt man vielfach, ein allmächtiger Staat könne die pädagogischen Aufgaben am sichersten lösen. Es mag viel Aberglaube dabei sein; aber so viel ist gewiß, daß selbst die heutige, sehr erweiterte erzieherische Thätigkeit der Gesellschaft den Bedürfnissen der Gegenwart noch nicht genügt. Es ist noch sehr viel zu thun und wird auch stets viel zu thun bleiben.. Familie, Kirche und Staat brauchen um Arbeit auf diesem Gebiete nicht bange zu sein; nur müssen sie sich gerecht und friedlich in dieselbe teilen. Auf dem Boden des Christentums ist die reine Staatserziehung unhaltbar. Der Mensch ist nicht nur ein Glied neben anderen Gliedern; er hat auch einen Wert für sich. Christus hat nicht der Menschheit, sondern dem einzelnen Menschen das Himmelreich verheißen. Darum darf trotz der durchaus notwendigen Erziehung für die Gesellschaft, für den Staat, das Individuum als solches nicht vergessen werden. Dabei muß man nicht übersehen, der Staat ist nicht eine Partei; er ist die Gesamtheit aller Parteien. Jede muß so viel als möglich zu ihrem Recht kommen; denn keine wird von ihren Pflichten gegen das Ganze dispensiert. Am gefährlichsten aber wird es,

wenn der Parteifanatismus die Schule als sein Eigentum anspricht, da sie doch allen gehört. Solche fanatische Fürsorge sollte nicht vorkommen; sie tötet den Blick für die eigentlichsten Aufgaben der Erziehung und entzieht diesem oder jenem Arbeitsfeld die ihm so nötige Kraft, indem sie diese vielfach beseitigt und lahm legt.

Die pädagogische Fürsorge ist jedoch nicht nur praktische, sondern auch theoretische Arbeit. Fürsorgen heißt zunächst, an die Zukunft denken und auf Grund bisheriger Erfahrungen vorläufig phantasiemäßig die möglichen kommenden Verhältnisse nach bester Einsicht gestalten und ordnen. Sind die nötigen Überlegungen zu Ende, dann kommt die Frage: Was läßt sich jetzt schon thun, damit das der Phantasie angehörende Bild verwirklicht werden kann? So zerlegt sich die Fürsorge in das Vorausdenken und in das Vorausshandeln, die innigst verbunden sein müssen. Namentlich ist das letzte gefährlich, wenn ihm nicht das erste vorausgeht. „Eine richtige Theorie ist das Praktischste, was es giebt," sagt F. W. Dörpfeld. Die Theorie weiter bilden, das kann nur die Aufgabe eines Einzelnen sein, während sie alle Familien und die Gesellschaft im Sinne der Fürsorge praktisch anwenden können. Die Erziehung ist eine so wichtige Angelegenheit, daß man das pädagogische Thun nicht dem Zufall überlassen kann. Schon für

2. **die noch nicht geborenen Kinder** muß gesorgt werden. Und schon in der Zeit vor der Geburt denkt jede rechte Mutter mit banger Freude an die Zeit nach der Geburt. Gerade in Vorsicht auf den Eintritt des jungen Erdenbürgers in die volle Sinnlichkeit ist die „physische Erziehung des Ungeborenen" von größter Bedeutung. Eine unglückliche oder leichtsinnige Mutter kann in der Zeit der Schwangerschaft dem Wesen, das sie unter dem Herzen trägt, seelisch und leiblich schaden. Darum gehört das Leben, das Sinnen und Denken der rechten Frau in dieser Periode nicht mehr ihr, sondern dem Kinde, dem ihr noch unsichtbaren Geschenke des Schöpfers. Was sie thut und was sie unterläßt, geschieht im Hinblick auf die Frucht ihres Leibes. Diese ist für Nahrung und Kleidung, für Arbeit und Ruhe, für das Gehen und das Stehen, ja sogar für die Lektüre der Schwangern entscheidend. Leider können nicht alle Frauen, die sich in gesegneten Umständen befinden, selbst den notwendigsten diätetischen und sittlichen Forderungen nachkommen. Den einen fehlt es an Zeit, sie müssen dem Erwerbe nachgehen; andere besitzen nach dieser Seite hin nicht das richtige Verständnis für ihren eigensten Beruf, und dritte sind zu gewissenlos, ganz abgesehen von denjenigen, die durch fremde oder eigene Schuld in die Lage gekommen sind, ihre Mutterpflichten gar nicht oder nur höchst ungenügend erfüllen zu können. Es kann aber einer sittlichen Gesellschaft nicht gleichgiltig sein, aus was für Mitgliedern sie sich in Zukunft zusammensetzen werde, ob dieselben gesund oder gebrechlich, gut geartet oder schlimm beanlagt seien. Das hat man auch einsehen gelernt, und mehr als je trifft man gegenwärtig Veranstaltungen, den Übelständen auf diesem Gebiete abzuhelfen. Wenn man aber für das Kind sorgen will, so muß man vor dessen Geburt für die Mutter sorgen. Zu solchen Leistungen hat sich zuerst die christliche Liebe verpflichtet gefühlt; heute wetteifern mit ihr Frauenvereine des verschiedensten Ursprunges. Man sucht armen Frauen die geeignete Nahrung zu verschaffen, bemüht sich, sie mit warmen Kleidern zu versehen, nimmt ihnen zudem einen Teil ihrer Arbeit ab, namentlich insoweit sich diese auf die Ausstattung (Bett, Kleidung 2c.) des zu erwartenden Säuglings bezieht. Selbst der Staat hat hier bereits fürsorgend eingegriffen, indem er anordnete, daß schwangere Frauen eine gewisse Zeit vor und nach ihrer Niederkunft die Lohnarbeit in den Fabriken niederzulegen hätten. Aber alle diese Bestrebungen kommen nur einem relativ kleinen Teil der in Frage stehenden Personen zu gut. Vielen verschämten Armen entgehen die Hilfeleistungen in Bezug auf Nahrung und Kleidung, und manche Frau, die in engerem Kreise wirkt, muß unmittelbar bis zu ihrer Entbindung und wieder allzu früh nachher ihren häuslichen Arbeiten und dem Erwerbe nachgehen. Hier hat die christliche Diakonie noch eine große Aufgabe zu lösen, Diakonissen heranzubilden, welche in solchen Notfällen der armen Frau in gleicher Weise dienen, wie die gut bezahlte Wärterin im vermöglichen Hause es thut.

Am schlimmsten stehen die gefallenen Mädchen als unverheiratete Mütter da. Schon die Schande, die auf ihnen lastet und die ihnen nicht abgenommen werden soll, — obschon es ein großes Unrecht ist, daß der oft verführende Mann an seiner äußeren Ehre nicht in dem Maße leidet — drückt die besseren unter diesen Mädchen gemütlich nieder und beeinflußt da-

mit ihre Leibesfrucht. Zudem bleibt noch vielen auf diese Weise vom rechten Wege abgewichenen Personen das elterliche Haus verschlossen, wo sie erbarmende Liebe und ihre ungeborenen Kinder die richtige Fürsorge finden sollten. Unter solchen Umständen bleibt ihnen häufig nichts anderes übrig, als die mit den Universitäten verbundenen öffentlichen Gebäranstalten aufzusuchen oder sich der häufig gewissenlosen, von Hebammen geleiteten Geldspekulation in Privatentbindungshäusern in die Arme zu werfen. Beide Wege leiden aber an großen sittlichen Mängeln und sind sehr geeignet, das bereits entweihte Schamgefühl ganz zum Schweigen zu bringen. Das ist aber sehr schlimm, nicht nur für die Mädchen selbst, sondern auch für die Erziehung ihrer Kinder, die man nicht immer ihrem Einflusse ganz zu entziehen vermag. Hier muß die Gesellschaft in ihrem eigenen Interesse eingreifen und für Anstalten sorgen, in denen diese unverheirateten Mütter die notwendige seelsorgerliche und leibliche Pflege finden. An Anfängen dieser Art fehlt es nicht. Bereits sind in allen größeren Städten christliche Frauenvereine thätig, den gefallenen Mädchen und ihren zu erwartenden Kindern in eben angedeuteter Weise zu dienen. Die Sünde entehrt, indem sie den Menschen zu einer Sache, zu einem Mittel macht; aber die Liebe decket zu der Sünden Menge und befreit die Seele von ihren Banden. Es giebt Gebiete in der erzieherischen Fürsorge, für welche das rein staatliche Thun nicht gewachsen ist. So ein Gebiet haben wir eben berührt.

3. **Die Fürsorge im vorschulpflichtigen Alter** beginnt mit der Geburt. Für diesen wichtigen Akt, der manche Mutter und manches Kind wenn nicht mit dem Leben so doch mit leiblichen Schäden bedroht, hat der Staat die Heranbildung von Hebammen übernommen und deren geburtshelferische Arbeit so durch Vorschriften geregelt, daß sie in schwierigen Fällen selbst die Herbeirufung eines Arztes anzuordnen haben. Die erste Pflege erhalten Mutter und Kind von der Hebamme. Neben die „physische Erziehung“ stellt sich sofort die eigentliche Erziehung, welche sich die Ausbildung der Seele des Kindes zur Aufgabe macht. Wie wir schon angedeutet haben, fehlt leider für die ersten Wochen mancher Mutter die Hilfe, die ihr selber dienen und ihr die Sorge für die Haushaltung möglichst abnehmen würde.

Der Mensch ist bei seiner Geburt das unbeholfenste Wesen. Er hat eine Menge von Bedürfnissen, für deren Befriedigung er auf die Erwachsenen angewiesen ist. Wird ihm nicht frühe in der Aufziehung die rechte Pflege zu teil, so erwachsen daraus Störungen und Unordnungen, die nicht nur das leibliche Leben, sondern auch den Charakter gefährden können. Darum ist es in der Fürsorge wichtig, daß die Erziehung die richtige Mitte zwischen Gewähren und Versagen treffe. Jede Verweichlichung sollte ausgeschlossen und das Ziel der Aufziehung die Abhärtung des Leibes sein. Worauf die Fürsorge dabei zu sehen hat, das lehrt die pädagogische Diätetik. Sie sagt, was der Pflege und Ausbildung des leiblichen Organismus im allgemeinen und im besonderen dienlich ist. Luft, Wohnung, Nahrung, Kleidung, Witterung, Reinlichkeit, Bewegung und Ruhe, Schlafen und Wachen, Gesundheit und Krankheit, Schutz der Sinnesorgane — alles dies muß in Bezug auf Alter, Geschlecht und Individualität berücksichtigt werden. Einer ganz besonders aufmerksamen Pflege bedarf das Triebleben und die ihm dienenden Organe. Es ist durchaus notwendig, daß man schon im vorschulpflichtigen Alter das geschlechtliche Gebiet in behütende Fürsorge nehme.

Die Kinder wollen jedoch nicht bloß aufgezogen sein, sie verlangen auch eine seelsorgerische Behandlung. Am zartesten hat bisher Comenius in seiner „Mutterschule“ über diesen Gegenstand geschrieben. Die Hauptaufgabe ist, die Kinder aufmerken zu lehren, damit sie nicht äußerlich und innerlich stumpfsinnig werden. Man muß sich mit den Kleinen abgeben, sonst bleiben sie dumm. Regierungs- und Unterrichtsmaßregeln laufen nebeneinander her und gehen in einander über. Eine beobachtende und überwachende Aufsicht sorgt dafür, daß die jugendliche Unbändigkeit nicht in Zügellosigkeit ausartet. Die Mutter „wehret den Knaben.“ Passend ausgewählte Spiele sollen die Begehrungen regieren helfen. Kleine Dienste, welche die Kinder in Haus und Hof zu leisten imstande sind, dürfen im Interesse der Erziehung zur Arbeit nicht unbeachtet gelassen werden. Der Erwachsene würde freilich diese Dienste schneller und genauer besorgen, aber für die pädagogische Thätigkeit ist nicht er, sondern der Zögling die Hauptperson. Auf diese Weise erfährt er am meisten und lebt sich auch am leichtesten in die ersten Formen des Umganges hinein. Ein geordnetes Hauswesen bringt dem Kinde auf dem natürlichsten Wege die ihm verständlichsten Begriffe der Frömmigkeit und

der Tugendhaftigkeit. Es wird an Ehrerbietung, Gehorsam, Reinlichkeit und Ordnung gewöhnt, und wenn sich die Eltern mit ihm unterrichtend beschäftigen, so gewinnt es eine Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten der Hand und des Mundes, gegen welche der Erfolg jedes späteren Unterrichtes zurücktreten muß. Doch lassen sich darüber keine staatlichen Vorschriften aufstellen. Einer Mutter, die ihre diesbezügliche Aufgabe nicht fühlt, ist dieselbe schwerlich durch Belehrung zum Bewußtsein und ins Gewissen zu bringen.

Daneben giebt es aber nun noch viele Mütter, die um Nahrung und Kleidung dem Erwerbe nachgehen müssen und die also aus diesem Grunde ihren Kindern nicht die rechte Pflege noch den mütterlichen Unterricht zukommen lassen können. Dieser Übelstand verschuldet viel idiotisches Wesen, das die beste nachfolgende elementare Unterweisung nicht immer zu beseitigen vermag. Gegen den Willen der Mütter sind ihre Kinder gesundheitlich, intellektuell und sittlich in Gefahr. Um dieser Not abzuhelfen, sind zunächst von privater Seite aus Veranstaltungen getroffen worden, um den Eltern während ihrer Arbeitsstunden die Kinder abzunehmen; wir meinen die Krippen und die Kindergärten (Kleinkinderschulen). Beides sind schöne Zeugnisse für die gesellschaftliche erzieherische Fürsorge, so unvollkommen vorläufig noch namentlich die ersteren wirken. Die Krippen haben den Zweck, Kinder im Alter von einigen Wochen bis zum zweiten oder dritten Lebensjahre aufzunehmen und zu verpflegen. Sie sind namentlich in industriellen Gegenden eine Notwendigkeit. Häufiger sind bereits die Kleinkinderschulen, die neben der Pflege auch den mütterlichen Unterricht übernehmen wollen. Die erste diesbezügliche Anstalt hat der bekannte Pfarrer Oberlin im Steinthal i. E. im Jahre 1779 begründet. An ihrer Weiterbildung arbeitete Fröbel. Dabei dürfen wir die Bestrebungen nicht vergessen, die unter Mutter Jolberg von Nonnenweier bei Lahr ausgingen. Gegenwärtig bemächtigen sich bereits vielerorts die Gemeinden dieser Angelegenheit; die Kleinkinderschulen (Bewahranstalten) wollen ein Moment der staatlichen Fürsorge werden. Äußerlich könnte ihnen daraus kein Nachteil erwachsen, wohl aber innerlich; denn der Staat, resp. seine Organe, geht gerne darauf aus, alles über einen Leisten zu schlagen; er kennt keine Individuen. Nirgends wäre aber die Schablonisierung von schädlicherer Wirkung, als auf dem Gebiete der frühesten Jugenderziehung. — Krippen und Kindergärten führen uns in natürlicher Weise auf

4. Die Fürsorge für die familienlosen Kinder. Zu diesen rechnen wir diejenigen Kinder, die durch den Fehltritt ihrer ledigen Mutter oder durch den Tod der Eltern um das Glück, einer Familie anzugehören, gekommen sind; es sind im ferneren auch diejenigen hieher zu zählen, die infolge ihrer früh entwickelten Bosheit aus der Familie herausgehoben und einer Korrektionsanstalt übergeben werden müssen. Dagegen schließen wir alle Fälle aus, in denen durch den nach allen Seiten hin freien Entschluß der Eltern ein Kind einem Erziehungshause übergeben wird.

Bei den familienlosen Kindern, die keinen Vater haben oder Waisen sind, denkt man zunächst an eine Versorgung nach dem Prinzip der Vormundschaft unter staatlicher Aufsicht als Einzelversorgung, wobei die Kinder in Privatpflege gegeben werden. Der Vormund ist nicht immer auch der Pflegevater des Pflege- oder Kostkindes. Für das Kostkind erhalten die Pflegeeltern eine Entschädigung, die von der Mutter oder aus dem Vermögen oder von Verwandten des Mündlings bezahlt wird. Wo dies nicht möglich ist, wird die Gemeindearmenkasse dafür in Anspruch genommen. Das Vormundschaftsprinzip mit Einzelversorgung hat sich im allgemeinen nicht bewährt; es bietet in seiner jetzigen Gestalt zu wenig Garantie gegen eine mögliche Ausbeutung der Kinder in Bezug auf ihre physischen Kräfte. Von einer wahren Fürsorge ist selten die Rede. Darum muß sich die Gesellschaft wie der Staat auf bessere Formen dieser Einzelversorgung besinnen. Diese genügt nur, wenn dem Mündling eine wirklich familiäre d. h. uneigennützige erzieherische Behandlung zu teil wird. Am schlimmsten geht es den unehelichen Kindern. Die uneheliche Geburt wirft auch auf sie einen Makel, was freilich nicht sein sollte. Da die ledigen Mütter meist den unbemittelten Ständen angehören, fehlt es den armen Geschöpfchen gleich von Anfang an an der gehörigen Nahrung und sonstigen Pflege, so daß ein großer Prozentsatz schon im ersten Jahre stirbt. Früher hatte man für sie die Findelhäuser eingerichtet. Aber so, wie sich dieselben entwickelten, kann man es als ein Glück betrachten, wenn sie gegenwärtig im Abnehmen sind. Besser sind die verursachenden Ver-

hältnisse deswegen nicht geworden. Die christliche Liebesthätigkeit hat mit der staatlichen Fürsorge noch viel zu thun, um auch den unehelichen Kindern ein möglichst menschenwürdiges Dasein zu schaffen. Namentlich ist der Staat auf diesem Gebiete noch sehr weit zurück, weil seine Gesetzgebung den Mann gegenüber der ledigen Mutter mit ihrem Kinde zu sehr bevorzugt.

Glücklicher gestellt sind die Waisenkinder in den Städten. Hier findet man, wenn die richtige Person Pflegevater ist, meist eine ganz vortreffliche Fürsorge. Luft und Licht, Nahrung und Kleidung, Regierung und Zucht ꝛc. erhält die Mehrzahl der Kinder besser, als sie es in der elterlichen Familie hätten erhalten können. Ein Mittelding zwischen den städtischen Waisenhäusern und den Korrektionsanstalten sind die Rettungshäuser, welche christliche und gemeinnützige Vereine da und dort in ländlichen Gegenden errichten. Das jugendliche Volk setzt sich hier aus ehelichen und unehelichen, meist verwahrlosten Elementen zusammen, so daß die Erziehungsarbeit besonders schwer wird. Dazu haben diese Anstalten in der Regel ohne staatliche Zuschüsse für ihre finanziellen Mittel aufzukommen. Ist die Verwahrlosung eines Kindes so weit fortgeschritten, daß für dasselbe in einer familienhaften Erziehung nichts mehr zu erhoffen ist; ist es vielleicht gar schon zum Verbrecher geworden, so kommt es in das Zwangsarbeitshaus oder in die Korrektionsanstalt. Solche Einrichtungen stehen überall unter staatlicher Leitung, weil ihre Entstehung mit dem Strafrechte zusammenhängt. Trotzdem ist es leider aus äußeren Gründen noch nicht möglich, alle Kinder, die ihrem Betragen nach zwangsweis erzogen werden sollten, in Korrektionshäuser zu versorgen. Oft widerstrebt ein solches Verfahren den Eltern oder die ganze Familie läßt es nicht geschehen, weil sie sich dadurch geschändet wähnt. Und doch wäre eine solche Fürsorge oft die einzig richtige.

Bietet auch das Vormundschaftsprinzip verbunden mit Anstaltserziehung bessere Garantie für eine zweckentsprechende Versorgung, so darf man doch die Einzelversorgung nicht fallen lassen. Sie muß nur, auch von den Oberbehörden, gewissenhafter gehandhabt werden, dann enthält sie für die Gesellschaft wie für den Mündling große sittliche Vorteile. Jährliche Rechnungsabnahme und das Studieren der auf dem Waisenamte eingelaufenen Berichte, das thut's freilich nicht. Auch hier ist das persönliche Handeln entscheidend. Der Waiseninspektor sollte so gestellt sein, äußerlich und innerlich, daß er imstande wäre, Pflegestelle und Pflegebefohlene aus eigener Anschauung zu beurteilen. Dann würden manche Übelstände verschwinden. Als zukünftige Staatsbürger haben die Einzelversorgten und oft auch Anstaltskinder die öffentlichen Schulen zu besuchen. Hier genießen sie mit allen schulpflichtigen Kindern

5. Die gesundheitliche Fürsorge durch die Organe der Schule. Dieses Gebiet ist eines der von der Gesellschaft und vom Staate bestgepflegtesten Gebiete der erzieherischen Fürsorge, mamentlich, seit die Ärzte in pädagogischen Dingen mitsprechen. Man findet immer wieder neue hygienische Anforderungen an das Schulhaus in Bezug auf Luft, Licht, Heizung und speziellere Schulzimmereinrichtung. Die Schulbankfrage ist immer noch nicht so gelöst, daß die Lösung allseitig befriedigen würde. Auch die Schulbücher und die übrigen Schulutensilien werden nach gesundheitlichen Rücksichten hergestellt. Durch alle diese Mittel will man allfällige Hindernisse für das Wachstum des leiblichen Organismus beseitigen und den sog. Schulkrankheiten (Kurzsichtigkeit, Rückgratsverkrümmung ꝛc.) wehren. Selbst die Unterrichtsmethode läßt sich von der Gesundheitslehre Weisungen geben. Vor allem ist das Turnen, die Gymnastik, ein wesentliches Moment der Schulhygiene geworden.

Die hygienische Fürsorge bestimmt das Alter für den Eintritt in die Schule, wobei sie in Notfällen die individuellen Verhältnisse berücksichtigt. Sie ist von Einfluß bei der Zuweisung des Unterrichtsstoffes an die einzelnen Altersstufen, sowie bei der Festsetzung der täglichen Unterrichtsstunden, für welche gegenwärtig das Bestreben besteht, sie ganz auf den Vormittag zu verlegen, vorläufig wenigstens an höheren Schulen. Im Interesse der Gesundheit hat man zwischen den einzelnen Lehrstunden Pausen eingeführt, welche der leiblichen Erholung dienen sollen; nur ist man über die besonderen Erholungsmittel während dieser Zeit noch nicht recht klar. Meistens wird sie mit Spielen ausgefüllt. Selbst besondere Spielstunden und Spaziergänge zur Förderung des körperlichen Wohlbefindens soll die Schule in ihren Erziehungsplan aufnehmen, wobei an eine Verkürzung der Turnzeit nicht gedacht ist. In vielen Städten sind solche Veranstaltungen bereits getroffen worden. Aber man kann in

dieser Beziehung zu weit gehen, wie Hermann Schiller mit Recht betont. Zudem ist es auch nicht notwendig, daß den Familien alles abgenommen und dafür den Lehrern aufgebürdet werde. Diese haben, wenn sie sich auf den Unterricht vorbereiten, sowieso wenig Zeit, ihren eigenen Familien zu leben. Auch die Ferien sind eine Maßregel der gesundheitlichen Fürsorge und erscheinen den Schülern um so mehr als solche, wenn sie im Sommer als Hitzferien, im Winter als Eisferien auftreten. Über den pädagogischen Wert der beiden letzteren kann man verschiedener Ansicht sein.

Vor der Thüre des Schulhauses der Gegenwart stehen aber andere Mittel hygienischer Fürsorge. An vielen Orten haben sie ihren Einzug schon gehalten, wenn auch nicht immer in Übereinstimmung mit der pädagogischen Theorie. Diesen Vorwurf machen wir dem Handfertigkeitsunterricht (den technischen Beschäftigungen), der neben seinen gesundheitlichen auch unterrichtliche Zwecke verfolgt. Zu dem längst geübten Turnen gesellt sich in neuester Zeit das Schwimmen, welches zwar schon die Alten hoch hielten. Ein griechisches Sprichwort sagte von einem, der nichts gelernt: Er kann weder lesen noch schwimmen. Um letztere Kunst zu üben, werden die Kinder in öffentliche Badeanstalten geführt, z. B. in Frankfurt a. M. und an anderen Orten. Das Baden soll gleichzeitig der Hautpflege dienen. In größeren Städten hat man den Schülern auch für Bäder in geschlossenen Räumen gesorgt; beliebt sind gegenwärtig die Schulbrausebäder, deren Einrichtung jetzt vielfach in den Bauplan neuerer Schulhäuser aufgenommen wird (s. den Artikel „Baden und Schwimmen; Bäder"). Mit spezieller Fürsorge hat man ärmere, körperlich schwache Kinder bedacht. Für sie sind die Ferienkolonieen eingerichtet worden. (S. d. Art.) In ihrem bereits zwanzigjährigen Bestehen — im Jahre 1876 zeigten sich die ersten Bestrebungen dieser Art in Zürich und Hamburg — haben sie weit herum Boden gefaßt und vervollkommnen sich von Jahr zu Jahr. Man trägt sich damit, diese Einrichtung bedürftigen Schülern Sommer und Winter zugänglich zu machen. Im Zusammenhange mit den Ferienkolonieen sind auch die Kinderheilstätten zu nennen, die man für rachitische, lungenkranke ꝛc. Kinder in gesunden Berggegenden, in Sool- und Seebädern gegründet hat. Den Schülern, welche zu Hause bleiben müssen, sorgt man durch Milchkuren in der Heimat für einen Ersatz. Aus diesen ist der Gedanke hervorgegangen, ärmeren und namentlich fern von der Schule wohnenden Kindern das ganze Jahr Speise und im Winter warme Kleider zu verabreichen. Wir wollen hoffen, daß die Freigebigkeit hier die richtigen Wege finde, damit nicht die Abhilfe der äußeren Not einem moralischen Schaden rufe, der nicht so leicht zu beseitigen wäre. — Das eigentliche Gebiet der staatlichen Fürsorge ist bis jetzt

6. Der öffentliche Unterricht. Mit Regierung und Zucht hat der Staat dabei nur insofern zu thun, als diese mit dem Unterrichte unmittelbar zusammenhängen. Doch erläßt er von Zeit zu Zeit disziplinarische Vorschriften über das Verhalten der Schüler in und außer der Schule. Näher treten diese Fragen den Schulbehörden an industriereichen Orten, wo die Fabrikgesetzgebung die Lohnarbeit schulpflichtiger Kinder verbietet. Vater und Mutter sind den ganzen Tag nicht zu Hause. Ihre Jüngsten befinden sich an einer Pflegestelle; den Älteren wird am Morgen das Essen für den Mittag bereit gestellt oder auch nicht. So entbehren sie der erziehlichen Aufsicht; ein rohes Wesen macht sich auch in der Schule bemerkbar. Durch derartige und schlimmere Erfahrungen wurden die Behörden gedrängt, den Gedanken der Kinderhorte zu realisieren (s. den betreffenden Artikel).

Die Fürsorge des Staates für das Schulwesen besteht einmal darin, daß er dasselbe organisiert. Er bestimmt dabei die ihm notwendig erscheinenden Arten der Schulen und innerhalb derselben die für seine Zwecke erforderliche Anzahl von Schulen. Auch stellt er ihre Rangordnung fest, womit gleichzeitig ihr Verkehr untereinander und ihre Beziehungen zu einander geregelt sind. Für jede Art bezeichnet er zudem den Lehrstoff. In Bezug auf die Organisation der Schule ist der Staat selten schöpferisch; er nimmt meist an, was auf diesem Gebiete Einzelne und Erziehungsvereine geleistet haben und noch leisten, soweit ihm deren Leistungen zusagen. Sein Verdienst ist nur — es ist groß genug —, daß durch ihn gewisse Bestrebungen für weitere Kreise wohlthätig wirken. Der getroffenen Organisation gemäß sorgt er dann für die zweckentsprechende Ausstattung der einzelnen Schulen. Für die Erstellung der Räume erkundigt er sich bei der Hygiene; für die Herbeischaffung von Lehrmitteln ist ihm sein Unterrichtsideal maßgebend, dessen konkrete Gestalt er im Lehr-

Forts. von Seite 2 des Umschlages.

Dr. **Horst Keferstein** in Jena.
Dr. **H. Keferstein**, Gym.-Lehr. in Hamburg-Eilbeck.
Dr. **K. Kehrbach**, Professor in Berlin.
Dr. **Keller**, Archivrat in Berlin.
Dr. **Kienitz-Gerloff**, Lehrer an der Landw. Schule in Weilburg.
M. Killmann, Direktor in Dirschau.
Dr. **K. Knabe**, Oberlehrer in Cassel.
Dr. **R. Knoke**, Professor a. d. Universität Göttingen.
Dr. **J. L. A. Koch**, Direktor d. K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten.
Dr. **O. Kohl**, Prof. am Gymnasium zu Kreuznach.
Dr. **Fr. Koldewey**, Direktor in Harzburg.
G. Köhler, Oberbergrat u. Akademiedir. z. Clausthal.
Dr. **F. Kölle**, Direktor a. d. Rüti bei Riesbach-Zürich.
Dr. **Th. Kölle**, Arzt a. d. Irrenanstalt Burghölzli-Zürich.
C. König, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Els.
K. König, Pfarrer in Urspringen a. d. Rhön.
G. Közle, Lehrer in Cannstatt.
Dr. **Joh. Kreutzer**, Gymnasiallehrer i. Köln a. Rh.
K. Kuhn, Lehrer a. d. Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **G. W. Lagerstedt** in Stockholm.
H. Landmann, Lehrer a. d. höh. Mdchsch. i. Jena.
Dr. **Fr. Lange**, Herausg. d. Tägl. Rundsch., Berlin.
Helene Lange in Berlin.
Dr. **K. Lange**, Direktor in Plauen i. V.
Dr. **Konrad Lange**, Professor a. d. Universität Tübingen.
J. Larsen, Schulinspektor in Kopenhagen.
Dr. **Lazarus**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **R. Lehmann**, Gymnasiallehrer in Berlin.
F. Lehmensick, Oberlehrer in Jena.
Dr. **Lietz** in Kötzschenbroda bei Dresden.
A. Lomberg, Lehrer in Elberfeld.
Dr. **Loos**, Gymnasialdirektor in Wien.
Dr. **Lotz**, Schuldirektor in Pößneck.
Dr. **H. Lücke**, Prof. am Polytechnikum in Dresden.
Dr. **Georg Mann** in Langensalza.
Dr. **Maennel**, Rektor in Halle a. S.
Dr. **Martinak**, Professor in Graz.
Dr. **Matzat**, Dir. der Landw. Schule in Weilburg.
Dr. **R. Menge**, Oberschulrat in Oldenburg.
H. Menges, Lehrer a. d. Landwirtschaftsschule in Rufach i. Elsaß.
Dr. **E. Meyer**, Gymnasiallehrer in Weimar.
J. Meyer, Rektor in Crefeld.
Dr. **E. Morres**, Seminardir. i. Kronstadt, Siebenb.
J. Müller, Diakonus in Herrenhut i. S.
Dr. **Jmanuel Munk**, Prof. a. d. Universität in Berlin.
Dr. **P. Natorp**, Prof. a. d. Universität Marburg.
Fr. Naumann, Pfarrer in Frankfurt a. M.
Dr. **A. Nebe**, Gymnasiallehrer in Elberfeld.
Dr. **P. Nerrlich**, Prof. am Askan. Gymn. in Berlin.
Dr. **F. Neubauer**, Oberl. a. d. Latina i. Halle a. S.
Dr. **E. Nohle**, Oberl. a. Falk-Realgymn. Berlin.
Dr. **J. Nörregard**, Direktor der Testrup Volkshochschule in Marslet, Dänemark.
E. Oppermann, Schulinspektor in Braunschweig.
O. Pache, Direktor in Leipzig-Lindenau.
Dr. **Palmgren**, Direktor in Stockholm.
Dr. **Ch. Papamarkos** in Athen.
Dr. **Pariselle**, Oberlehrer in Berlin.
Dr. **Fr. Paulsen**, Prof. a. d. Universität Berlin.
A. Pickel, Seminaroberlehrer in Eisenach.
E. Pilz, Realschullehrer in Jena.
H. Piper, Dir. d. Idiotenanstalt Dalldorf b. Berlin.

Dr. **Rausch**, Gymnasiallehrer in Jena.
Dr. **J. Rehmke**, Prof. a. d. Universität Greifswald.
Dr. **Reukauf**, Rektor in Lauscha, S.-Meiningen.
Dr. **Richter**, Hofrat u. Gymnasialdirektor in Jena.
Dr. **G. v. Rhoden**, Inst.-Direktor in Bielefeld.
R. Rißmann, Rektor in Berlin.
Rolle, Pastor in Graba b. Saalfeld.
Dr. **Römer** in Stuttgart.
A. Roß, Lehrer in Erfurt.
Dr. **Roßbach**, Lehrer an der höh. Mädchenschule in Koblenz.
A. Rude, Rektor in Schutitz.
Dr. **E. v. Sallwürk**, Geh. Hofrat u. Oberschulrat in Karlsruhe.
Anna Sandström in Stockholm.
von Scharfenort, Hauptmann a. D. u. Lehrer a. d. Haupt-Kadetten-Anstalt in Gr. Lichterfelde.
E. Scheller, Seminarlehrer in Eisenach.
E. Scherer, Schulinspektor in Worms.
Dr. **H. Schiller**, Geh. Oberschulrat u. Professor an der Universität Gießen.
Dr. **O. Schmidt**, Pfarrer in Zadel b. Meißen.
Scholz, Hofprediger in Gotha.
E. Scholz, Rektor in Blankenhain.
Dr. **Schubert**, Arzt in Nürnberg.
E. Schubert, Lehrer an der höh. Mdchsch. i. Dresden.
Dr. **P. Schulze** in Charlottenburg.
Dr. **E. Schwartz**, Rektor in Stockholm.
Schwertfeger, Prinzenerzieher in Bückeburg.
Rich. Seyfert, Direktor in Marienthal-Zwickau.
W. Siegert, Lehrer in Berlin.
Dr. **Steinbart**, Direktor d. Realgymn. i. Duisburg.
Dr. **A. Stern**, Prof. a. Polytechnikum in Dresden.
Dr. **H. L. Strack**, Professor a. d. Universität Berlin.
K. Teupser, Lehrer in Leipzig.
J. Tews, Lehrer in Berlin.
† Dr. **Thilo**, Oberkonsistorialrat in Hannover.
Dr. **E. Thrändorf**, Seminaroberl. i. Auerbach i. S.
Tiegs, Lehrer in Berlin.
Dr. **H. Trier** in Kopenhagen.
A. Tromnau, Seminarlehrer in Bromberg.
J. Trüper, Institutsdirektor in Jena.
Dr. **Th. Tupetz**, Landesschulinspektor in Prag.
Dr. **G. Turic** in Petrinja, Kroatien.
Chr. Ufer, Rektor in Altenburg.
Dr. **G. Uhlig**, Gymnasialdir. und Professor an der Universität Heidelberg.
Dr. **Th. Vogt**, Professor an der Universität Wien.
P. Voß, Gymnasial-Direktor in Kristiania, Norwegen.
Dr. **Wendt**, Geh. Hofrat u. Gymnasialdir. i. Karlsruhe.
Dr. **F. M. Wendt**, Professor in Troppau.
Dr. **Th. Wiget**, Seminardirektor in Rorschach.
H. Wigge, Lehrer an der Mittelschule in Coswig.
Dr. **O. Willmann**, Prof. a. d. Universität Prag.
Winzer, Rektor in Neustadt a. O.
Dr. **Wohlrabe**, Rektor in Halle a. S.
Dr. **Zange**, Direktor des Realgymnasiums i. Erfurt.
Dr. **K. Zaggiogannis**, Gymnasialdirektor in Lamia.
E. Zeißig, Lehrer in Annaberg i. S.
B. Zieger, Lehrer a. d. Handelslehranstalt in Dresden.
E. Ziegler, Lehrer in Eichen b. Hanau.
Dr. **Theob Ziegler**, Prof. a. d. Universität Straßburg.
Dr. **J. Ziehen**, Oberlehrer a. städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M.
Dr. **Th. Ziehen**, Professor an der Universität Jena.
P. Zillig, Lehrer in Würzburg.

19. u. 20. Lieferung

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein

Jena

Zweiter Band

Fürstenschulen — Gesamtentwickelung und Einzelentwickelung

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1896

Inhalt der 19. und 20. Lieferung

plane niederlegt. Der wichtigste Ausstattungsgegenstand aber ist der Lehrer; deshalb hat die Obrigkeit für die Heranbildung tüchtiger Lehrkräfte zu sorgen. Dem Staate kann es jedoch nicht gleichgiltig sein, in welcher Weise seine Arbeit für die Schule in dieser verwertet wird. Darum setzt er die Schulinspektion ein. Diese kann von fördernder oder hemmender Wirkung sein; sie ist also in Bezug auf die erzieherische Fürsorge gar nicht gleichgiltig. Da der Staat nicht aus den Beamten besteht, sondern aus der Gesamtheit aller Staatsbürger, so muß auch dafür gesorgt werden, daß das Interesse der Familien an der Schule nicht ersterbe, daß sie stets ein Bewußtsein von den ihnen zugehörenden Pflichten und Leistungen haben. Nur eine gewissensschwache, aber machtsüchtige Parteiherrschaft kann sich darin gefallen, die Schule zu einem Mittel für ihre Parteizwecke herabwürdigen zu wollen. In dieser Beziehung muß noch viel geschehen, bis Dörpfelds Idee einer „gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung" sich verwirklicht hat.

In neuester Zeit erstreckt sich die staatliche Fürsorge auch auf die Weiterbildung der pädagogischen Theorie, was man bisher, von einzelnen Ausnahmen abgesehen, dem Zufall überließ. Jetzt errichtet man an den Universitäten Lehrstühle für Pädagogik und verbindet sie, wo es immer möglich ist, mit pädagogischen Seminaren und Übungsschulen. Es ist dies ein erfreuliches Zeichen. Nur einen Übelstand möchten wir rügen, dem aber mit der Zeit abgeholfen werden kann: auf pädagogische Lehrstühle müssen Pädagogiker von Fach berufen werden, welche die Geschichte der praktischen und theoretischen Pädagogik sowie die Hilfswissenschaften der letzteren kennen und auch in den Grenzgebieten nach der theologischen, politischen und medizinischen Seite hin nicht ganz unbewandert sind. Nur so erringt sich die Pädagogik eine den übrigen Wissenschaften ebenbürtige Stellung. Dann mag es endlich gelingen, die öffentliche Erziehung von Schwätzern und Dilettanten zu befreien und so der Pädagogik für die Ausgestaltung des Schulwesens das entscheidende Wort zu verschaffen, wo jetzt oft religiöse, politische und soziale Kurzsichtigkeit und Herrschsucht den Ausschlag giebt. — Eine Fürsorge anderer Art vertreten

7. Die pädagogischen Heilanstalten. Es giebt wohl keine Schule, die durchweg ganz normale Schüler besitzt. Dem einen fehlt es in ethischer, dem anderen in physischer Beziehung; dieses Kind leidet am Eigenwillen und jenes an den Sprechwerkzeugen u. s. w. So lange die physischen und psychischen Mängel gewisse Grenzen nicht überschreiten, werden alle Individuen mehr oder weniger als gleichwertig behandelt. Sind jedoch die Schäden so groß, daß die damit behafteten Schüler ein auffallendes Hindernis für die hodegetische und didaktische Führung der übrigen würden, dann muß für dieselben besondere Fürsorge getroffen werden. Am leichtesten macht sich diese bei den Stotterern, weil hier der Lehrer bei einiger Übung in kurzer Zeit helfen kann, wenn das Übel überhaupt heilbar ist. Für diese Hilfe ist es aber notwendig, daß der Erzieher die Ursachen des Stotterns kenne und daß er sich zum mindesten theoretisch um die Heilmethode bemüht habe. In den Städten werden regelmäßige Kurse für Stotterer gehalten. Schon schwieriger wird die erzieherische Arbeit, wenn idiotische Kinder vorhanden sind. Die Ursache des Idiotismus kann eine doppelte sein; entweder rührt er von geistiger (und leiblicher) Vernachlässigung im vorschulpflichtigen Alter her oder er ist angeboren. Es ist bekannt, daß Kinder in verkehrsreichen Gegenden im allgemeinen aufgeweckter sind, als Kinder in abgelegenen Ortschaften; die ersteren werden vielseitiger angeregt. Den verschuldeten Idiotismus kann man durch einen gründlichen Anschauungsunterricht unter Umständen bis zu einem gewissen Grade heben, der dem Schüler das Fortkommen in einer Schule mit normalen Kindern wieder gestattet. Anders verhält es sich mit dem angeborenen Idiotismus. Früher überließ man die Blödsinnigen ihrem Schicksale; erst die neuere Zeit hat auch für sie in humanitärer Weise gesorgt. Zuerst gingen solche Bestrebungen von Privaten aus, und für ganz bildungsfähige Idioten existieren auch jetzt noch nur Privat-Anstalten. Für die bildungsfähigsten hat man an den (städtischen) öffentlichen Schulen Klassen für Schwachbegabte eingerichtet. Dieselbe Aufgaben stellen sich die schon seit längerer Zeit bestehenden, meist von gemeinnützigen Vereinen ins Leben gerufenen Idiotenanstalten. Über die pädagogische Fürsorge in diesen Schulen und Instituten lese man die betreffenden Artikel nach, ebenso diejenigen über Cretinismus und Epilepsie, in denen das Verhältnis dieser Krankheiten zum Idiotismus wenigstens berührt wird.

Ganz ausgeschlossen vom öffentlichen Jugendunterricht sind die Blinden und Taubstummen. Jene haben von Licht und Farbe, diese von Ton, Schall und Geräusch keinerlei Vorstellungen. Sollen sie doch zu einem geistigen Leben kommen, so müssen die übrigen Sinne für den fehlenden vikarieren. Dabei ist der Blinde dem Taubstummen gegenüber im Vorteil, einmal lernt er die Sprache wie der Vollsinnige und dann treten alle vorhandenen Sinne intensiver für den mangelnden ein, als dies beim Taubstummen der Fall ist, bei dem erst durch die pädagogische Behandlung wenigstens der Tastsinn, wenn auch nicht für das Verstehen fremder Laute, so doch für das Hervorbringen eigener Laute zum Zwecke der Gedankenmitteilung wirksam wird. Der Hauptsache nach muß beim Taubstummen das Gesicht für das Gehör vikarieren. Der erzieherischen Fürsorge kommt nicht die Aufgabe zu, den schlafenden oder toten Sinn zum Leben zu erwecken. Das kann unter günstigen Verhältnissen, wenigstens in Bezug auf den unthätig sein müssenden Gesichtssinn der Medizin gelingen. Die Pädagogik kann nur die Aufgabe haben, den Blinden (s. den betreffenden Artikel) und den Taubstummen mit den ihnen bleibenden Mitteln zu Anteilhabern aller wahrhaft menschlichen Güter zu machen, und, wo es möglich ist, sie auch zur Mitarbeit im Dienste der Menschheit zu befähigen. Eine solche Erziehung bedarf aber ganz besonderer Veranstaltungen. Um ihr dieselben zu ermöglichen, hat man überall Blinden- und Taubstummeninstitute gegründet, die teils unter privater, teils unter obrigkeitlicher Fürsorge stehen.

In das Gebiet der Heilpädagogik gehören auch die schon erwähnten Rettungsanstalten und Korrektionshäuser. Sie haben es mit sittlich verwahrlosten jungen Leuten zu thun und ihre Aufgabe besteht mehr als auf irgend einem anderen Erziehungsgebiete darin, verderbliche Einflüsse abzuhalten. Die Rettungsarbeit ist wesentlich eine christliche Arbeit und darum hängt alles von ihrer Leitung ab. Überhaupt kann trotz aller Fürsorge der Schule ihr der Erfolg entgehen, wenn in ihr nicht die richtige Persönlichkeit wirkt. Die öffentlichen Veranstaltungen müssen durch eine denkende, fühlende und wollende Seele gehen; der Lehrer darf nicht bloß ihr Vehikel sein. Darum ist ein wichtiges Moment der erzieherischen Fürsorge

8. **die Vorbereitung des Lehrers auf den Unterricht.** Es ist dies ein Gebiet, das noch vielfach im Argen liegt. Eine Ursache dieser betrübenden Erscheinung ist die Verachtung der Pädagogik bei den Erziehern, deren viele in frevler Weise das Wort im Munde führen: „Es trägt Verstand und rechter Sinn mit wenig Kunst sich selber vor.“ Darin werden sie unterstützt von dem pädagogischen Dilettantismus in der Staatsschulverwaltung. Eine andere Ursache ist neben der allen Menschen mehr oder weniger anhaftenden Bequemlichkeit, die für viele schwer zu besiegen ist, die ungenügende Vorbildung der Lehrer. Den Lehrern an höheren Schulen fehlt es nach der pädagogischen, den Volksschullehrern nach der sachlichen Seite hin. Die letzteren kommen bei der seminarischen Vielwisserei, die noch überall angestrebt wird, zu keinem gründlichen Wissen; sie können nicht aus dem Vollen schöpfen. Viele müssen beim Beginne ihrer Lehrthätigkeit das, was sie lehren wollen, unmittelbar vorher selbst erst lernen, weil sie das Konkrete nicht besitzen, welches sie für den Unterricht nötig haben. Sie wissen, daß eine stoffliche Präparation noch keine didaktische Präparation ist; aber sie müssen die erstere so oft machen und sie muß ihnen so oft genügen, daß sie dieselbe mit der Zeit für die richtige ansehen. Die Lehrer selbst tragen daran die kleinste Schuld; diese fällt auf die gesetzgebenden Kreise, wo man gegen das Interesse der Fürsorge immer noch nicht an die Wahrheit des Hiltyschen Wortes glaubt: „Für das Schulwesen der Zukunft giebt es nur ein Programm, das viele denken, aber wenige direkt auszusprechen wagen: weniger lernen.“ — Wir leben freilich noch lange in der Gegenwart.

Die Fürsorge des Lehrers für seine Arbeit nimmt ihren Anfang vor Beginn des neuen Schuljahres. Sie denkt an die rechtzeitige Bestellung der Lehrmittel und der sonst nötigen Schulutensilien, an die Veranschaulichungsmittel, den Schulgarten ꝛc. Aber den Hauptgegenstand der Vorbereitungen bilden die Erfahrungen der bisherigen Unterrichtspraxis. Sie werden für den neuen Lektionsplan benutzt, den der Lehrer immer mehr nach der Idee der Konzentration für die Apperzeption und Repetition günstiger zu gestalten sucht. Dazu gehört pädagogische Bildung und Beherrschung des Unterrichtsstoffes. Besitzt der Lehrer beides, so ergeben sich daraus von selbst die Imperative für die pädagogische und didaktische Kleinarbeit. Die allgemeinen Richtlinien für den Unterricht giebt die Lehre von den formalen

Stufen (s. diesen Artikel). Aber der Lehrer muß auch darnach handeln und sich bemühen, den Geist des Schülers aus dessen eigenen Materialien aufzubauen. Die Präparation hat sich also nicht bloß auf den Stoff und eine äußerliche methodische Verteilung desselben zu erstrecken; sie muß namentlich auch das subjektive Vorstellungsleben und Können jedes einzelnen Schülers ins Auge fassen. Wo dies der großen Klassen wegen nicht möglich ist, sollte sich der Lehrer in seinem Gewissen wenigstens an die Schwächeren gebunden fühlen. Die stoffliche und pädagogisch-psychologische Vorbereitung bleibt jedoch unter allen Umständen mangelhaft, wenn ihre Ergänzung, die innere, gemütliche Vorbereitung fehlt. Die Schule muß ein neutraler Boden, ein heiliges Land, bleiben. Der Lehrer darf seine Haussorge, seine Leidenschaften und seinen Parteistandpunkt nicht in dieselbe hineintragen. Der Parteimann, wie ihn ungesunde religiöse und politische Einseitigkeit erzeugt, taugt nicht in die Schule; ihm liegt nicht das Wohl der Kinder am Herzen, sondern das Gedeihen der Gemein- oder Genossenschaft, der er zugehört, die ihn in seinem Denken und Handeln bindet. Daß der Lehrer in voller Freiheit seinen Schülern gegenüber treten kann, dazu ist die innere Vorbereitung nötig. Was alles dazu gehört, ergiebt sich aus dem Ernst, mit dem er seiner Erzieh- und Unterrichtsarbeit obliegt. — Die Vorbereitung ist jedoch nur der eine Teil der unterrichtlichen Fürsorge, der andere Teil ist die Nachbereitung. Dieser Ausdruck stammt von dem Pädagogen Zeglin. Die Sache selbst besteht darin, daß man nach jedem Schultage das vollbrachte Werk überblickt. Die Nachbereitung kann stofflicher, gemütlicher und pädagogischer Art sein. Sie wendet das Salzmannsche Symbolum an: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen.“ Es geschieht dies zwar nicht in Rousseauschem Sinne, der behauptete, die Lügen der Kinder seien das Werk ihrer Lehrer. Die Resultate der Nachbereitung, namentlich diejenigen negativen Charakters, merkt sich der Lehrer am besten schriftlich, für den unmittelbar folgenden Unterricht und für den Unterricht des nächsten Jahres. Wer die Vorbereitung gering achtet, der hat kein Verständnis für das wahre Schulleben; in ihr liegt seine Seele, die einzig Erfahrungen zu machen im stande ist.

Für denjenigen Teil der Jugend, welcher die höheren und hohen Schulen besucht, ist in ihrem Bildungsgang die möglichste Fürsorge für ihr späteres Leben getroffen worden, wenn die begleitende Hauserziehung nur einigermaßen genügend ist. Mit dem 14., bez. 16. Lebensjahre hört aber die gesetzliche Schulpflicht auf, und die Mehrzahl der Kinder muß sich einen Beruf wählen, sie treten in die Lehre. Das macht sich nun verhältnismäßig leicht, wo, wie bei der Bauersame, Knaben und Mädchen sich der Arbeit der Eltern zuwenden. Anders aber gestaltet sich die Sache, wenn die Erlernung des Berufes eine Trennung von der Familie erheischt, womit in der Gegenwart den jungen Leuten in ihrer freien Zeit, meist auch die ihnen noch so nötige erzieherische Aufsicht und Beschäftigung fehlt. Daraus entstehende Übelstände machen sich besonders in den Städten fühlbar. Dies hat die Gesellschaft darauf aufmerksam gemacht, diesem Teile der heranwachsenden Jugend ihre Sorge zuzuwenden.

9. **Die Fürsorge während der Lehrzeit** kann sich nur auf die Stunden erstrecken, in denen der Lehrling nicht unter der Aufsicht des Lehrmeisters steht. Ist sie aber rechter Art, so wird sie auch für die Arbeitszeit wirksam werden. Sie hat drei Momente ins Auge zu fassen, das hygienische, das hodegetische und das unterrichtliche. Zunächst muß dem Lehrling für physische Erholung gesorgt werden, d. h. der Lehrmeister darf ihn nicht übermäßig anstrengen und muß ihm die richtige Nahrung zukommen lassen. Da die Werkstätten oft nicht allen hygienischen Forderungen entsprechen, so bedarf der Lehrling auch der Bewegung in freier Luft. Dies ist nun im Sommer schon zu machen; im Winter dagegen fällt die Freizeit mit der anbrechenden Nacht zusammen. Aus sanitarischem und sittlichem Interesse hat man darum in den Städten diesen jungen Leuten erwärmte und erleuchtete Lokale für die langen Abende zur Verfügung gestellt. Da und dort ist auch ein Lehrlingspatronat ins Leben gerufen worden, das sich die Aufgabe stellte, die berufliche und moralische Erziehung der jungen Leute gewissenhaft zu überwachen, sie bei tüchtigen Meistern unterzubringen und wenn immer möglich der Wohlthat eines gemütlichen und geordneten Familienlebens teilhaftig zu machen. Trotzdem ist damit nur wenigen gedient. Darum sind die Lehrlingsheime als Ergänzung der Patronate lebhaft zu begrüßen. Ihr Zweck ist, Lehrlinge auf-

zunehmen, die weder bei ihren Eltern, noch bei ihren Lehrherren ein zweckentsprechendes Heim finden, um für ihr leibliches und geistiges Wohl in geeigneter Weise zu sorgen. Patronat und Lehrlingsheim sind schöne Zeugnisse des gemeinnützigen Sinnes in den besser situierten bürgerlichen Kreisen der Gegenwart. Ihren Bemühungen sind auch die etwas älteren gewerblichen Fortbildungsschulen zu verdanken, über die bereits der Staat da und dort die Aufsicht und die Kosten zu übernehmen beginnt. Sie wollen den Lehrlingen ein direkt berufliches Wissen und Können übermitteln und gliedern sich deswegen, wo dies möglich ist, nach den verschiedenen Zweigen der Handarbeit. In den Städten haben sie darum ihre besonderen Fachlehrer; auf den Dörfern werden mit dem Unterrichte die Volksschullehrer betraut. Einen Vorkurs bietet der überall angeregte Handfertigkeitsunterricht.

Das Lehrlingswesen befindet sich gegenwärtig in einem Übergangsstadium, das freilich eher einer Auflösung gleicht. Zu diesem üblen Eindruck mag zwar auch der Umstand beitragen, daß man den veränderten Verhältnissen auf diesem Gebiete zu spät seine Aufmerksamkeit schenkte. Auf die Ursachen dieser Neuerungen durch den Großbetrieb können wir hier nicht eingehen. Früher war es nicht möglich, daß einer, ohne eine Lehre gemacht zu haben, auf lohnende Arbeit rechnen konnte; im Fabrikzeitalter ist dies möglich. Darum entbehren viele junge Leute einer regelrechten Lehrzeit. Dabei fühlen sie sich bälder von jeder Autorität unabhängig, zum Schaden für sich und zu dem der Gesellschaft. Die Lehrlinge wollten ihren Altersgenossen gleich gehalten werden. Man gewährte ihnen dieselbe Freiheit, und die Konkurrenz, unter welcher die Meister leiden, verschaffte ihnen auch einen gewissen Lohn. Die billige Arbeit rief nach billigen Arbeitern. Unter solchen Umständen mußte die berufliche und die erzieherische Ausbildung Schaden nehmen. Überall hört man jetzt klagen, die Leistungen der jungen Arbeiter seien geringer als früher, dafür seien letztere anspruchsvoller geworden. Hier hat nicht bloß die private, sondern auch die staatliche Fürsorge einzugreifen. Diese hat eine obligatorische Lehrzeit für jedes Gewerk zu erstreben, die jugendliche Lohnarbeit abzuschaffen — dafür sollen Väter und Mütter besser belohnt werden — und darauf hinzuarbeiten, daß für die gewerbliche Fortbildung der Abend- und Sonntagsunterricht unterbleibe.*) Es sind dies Forderungen, welche die Psychologie, die Ethik und die Religion zu stellen haben. Einfacher gestaltet sich die Fürsorge, wenn junge Leute aus der Bauersame sich im väterlichen Berufe weiterbilden wollen. Ein freiwilliger oder auch ein notgedrungener Dienst auf einem fremden Gute ist hierfür ein ganz vorzügliches Mittel. Wer nach größerem theoretisch-praktischen Wissen verlangt, der kann sich solches in den landwirtschaftlichen Schulen erwerben.

Wie für die männliche, so muß auch für die weibliche reifere Jugend gesorgt werden. Die Verhältnisse sind hier nicht einfacher, wohl aber schwieriger. Zunächst sind die Mädchen für das Haus bestimmt, die Neuzeit kann sie aber nicht alle im Hause beschäftigen. Am übelsten daran sind diejenigen, die zur Fabrikarbeit greifen müssen. Der erzieherischen Fürsorge liegt es ob, auf diesem Gebiete für möglichste Beschränkung einzutreten. Überhaupt sollte man darauf dringen, daß die Frauen alle Berufsarten mieden, in denen sie als Konkurrenten der Männer erscheinen. Sie schaden damit nicht nur diesen, sondern sich selber. Indem sie z. B. den Lohn herabdrücken, vermindern sie sich die Einnahmen als zukünftige Hausfrauen. Zudem giebt es genug Gebiete für spezielle Frauenarbeit; es entstehen auch hier immer wieder neue. Am empfindlichsten wirkt es in der Gegenwart, daß so wenige Mädchen für die Arbeit als Hausfrau erzogen werden. Diese Klage ist in den unteren wie in den oberen Schichten hörbar. Da muß Wandel geschaffen werden; denn eine gute Hausfrau ist die erste Voraussetzung für ein gesundes Familienleben. Für diesen Zweck müssen die Haushaltungskurse, der Unterricht in den weiblichen Handarbeiten und die Unterweisung in der Gesundheitslehre dienstbarer gemacht werden. Es ist ein erfreuliches Zeichen, wie überall Personen weiblichen Geschlechtes an den Samariterkursen teilnehmen. Das führt uns auf ein Gebiet, welches mit Arbeiterinnen noch nicht überlaufen ist, auf das der Krankenwärterinnen. Verwandt ist der Beruf, welcher die Frau in die Kleinkinderschule führt. Viele bilden sich als Arbeitslehrerinnen aus. Für alle diese Bestrebungen sind Schulen vorhanden, die sich teilweise staatlicher Unterstützung erfreuen. Die neuere Zeit verlangt aber auch Schulen

*) Dr. R. Brückner, Erziehung und Unterricht, S. 118 ff.

für die übrigen weiblichen Berufsarten. Es giebt Fachschulen für Schneiderinnen, Mägdebildungsanstalten u. s. w. Für stellenlose Mädchen und für solche Dienstmädchen, die ihre freie Zeit am Dienstort selbst nicht recht ausnützen können, sind in den Städten die Marthahäuser gegründet worden. Auch den verwahrlosten Mädchen wird besondere Pflege gewidmet. Ein besonders rühriger Verein in Bezug auf die Fürsorge für die Mädchen ist der Verein der Freundinnen junger Mädchen, der alle civilisierten Länder umfaßt und seine Pflegebefohlenen unter persönlichen Schutz nimmt. Aber aller dieser Fürsorge fehlt der wichtigste Faktor, wenn sie nicht

10. **die Pflege des religiösen Lebens** mit einschließt. Gott behütet und versorgt. Wo der Herr nicht das Haus bauet, da arbeiten umsonst, die daran bauen. Mit der religiösen Fürsorge kann nicht früh genug begonnen werden. Herbart sagt: „Ich weiß und erkenne es an, daß die Religion den tiefsten Grund und einen der frühesten Anfänge der menschlichen und schon der kindlichen Bildung ausmachen muß, ohne den alles andere eitel ist.“ Auch in der religiösen Erziehung kommt die erste, wirksamste Anregung von außen. Sie muß in der ersten Periode wesentlich Anschauungsunterricht sein. Je weniger man mit den Kindern von Religion redet, je mehr aber alle häuslichen Einrichtungen, der Eltern Thun und Lassen dieselbe zeigen, um so eher wird sie „den Hintergrund der Erinnerung als das Älteste und Erste, bei dem alle Besinnung des aus dem verwirrten Leben zurückkehrenden Geistes immer zuletzt anlangen muß“, füllen. Wer in seiner Familie Morgen- und Abendandachten hält, in der Bibel liest und Sonntags regelmäßig zur Kirche geht, daneben aber ein ungebildeter, gesinnungsloser Mensch bleibt, der sorgt nicht für eine religiöse Bildung seiner Kinder. Ist das Leben der Eltern rechter Art, so eignen sich ihre Nachkommen die religiösen Gebräuche und Gebete nicht nur äußerlich an, sondern sie erhalten für sie einen reellen Inhalt, der ihnen in bösen Zeiten zur Rettung werden kann. Das religiöse Schulleben muß mit dem der Familie so viel als möglich übereinstimmen. Schon im Interesse der Fürsorge sollte die Schule konfessionell sein. Besonders wichtig ist der Unterricht, der jedes dogmatischen Charakters bar sein muß. Für christliche Schulen kann der religiöse Stoff nur der biblische sein, in erster Linie sein geschichtlicher Teil. Dieser bietet der Jugend die sittlich-religiösen Anschauungen, die zum Fundamente der religiösen Gesinnung werden sollen. Die Fürsorge muß sich im ferneren auch darauf erstrecken, daß die Schule mit der Kirche nicht in Konflikt gerät. Die Schüler müssen durch den Unterricht auf die Kirche hingewiesen werden. Daß dies nicht überall der Fall ist, das deutet auf eine große Kurzsichtigkeit in den leitenden Kreisen. Es muß der heranwachsenden Jugend wieder ermöglicht werden, trotz Fortbildungsschulen, technischem Zeichnen ꝛc., den sonntäglichen Gottesdienst besuchen zu können, ja der Besuch muß wieder zur Gewissenssache werden. Man redet häufig von der Intoleranz der Geistlichen, aber es giebt kaum eine hartgesottenere Unduldsamkeit als die ist, der Jugend die Religion entziehen wollen, weil der machtsüchtige Mensch wähnt, sie habe keine Bedeutung mehr. Die trüben religiösen Verhältnisse sind zwar nicht einseitig verschuldet; die Zerrissenheit der Theologie hat viel dazu beigetragen, mehr noch der unpädagogische Religionsunterricht der Geistlichen, am meisten aber doch ihre harte Menschenlehre: Du hast nicht den gleichen Geist. In der Religion aber liegen die stärksten Wurzeln der menschlichen Kraft; sie besitzt die meisten, die größten und die stillsten Helden. Wer es darum mit seinem Geschlechte gut meint, dem muß die Fürsorge für eine Erneuerung des religiösen Lebens am Herzen liegen. Was durch Private, gemeinnützige Vereine, vielleicht auch durch städtische Behörden, was im Drange des Fortschreitens in der Fürsorge für das religiöse Leben verunschickt worden ist, das hat der Staat wieder in die Grenzen der Gerechtigkeit zurückzuführen. — Wir erlauben uns noch folgende

11. **Schlußbemerkung,** die dem Wesentlichen nach ein Citat aus Stoys „Encyklopädie“ ist. Wir haben gesehen, daß der Staat auf dem Gebiete der pädagogischen Fürsorge im Grunde nicht produktiv ist; er kann und darf es auch nicht sein, sonst würde er aus dem gerechten Staate ein Parteistaat. Was er an guten und schlechten Mitteln der Fürsorge besitzt, das ist ihm privatim vorgethan worden. Der Staat wird darum nie die Freiheit im Erziehungswesen unterdrücken, so lange ein privates Unternehmen den Beweis leistet, daß es mit den staatserhaltenden sittlichen Ideen nicht in Konflikt ist. Nur „ein thörichtes und verblendetes Schulregiment kann Privatschulen

und Institute gering achten. Dieselben sind durch die jedesmalige Zeit naturgemäß erzeugt und wirken auf ihre Zeit wieder naturgemäß zurück. Gesunde Institute sind Inkarnationen pädagogischer Ideen. Zeiten geistiger Bewegung waren immer fruchtbar an derartigen Anstalten. Ein weises Schulregiment wird demnach dieselben als pädagogische Vorhut anerkennen und in gewissem Sinne benutzen.... Sie werden Exponenten des didaktischen Fortschrittes sein und der eigentliche Herd des pädagogischen Interesses, welches von da aus in weitere Kreise ausströmen wird." — Wohl dem Staate, dessen leitende Männer mit Stoy in diesen Dingen eines Sinnes sind.

Litteratur: Wichern, Rettungsanstalten (im 7. Bande der ersten Auflage von Schmids Encyklopädie 2c., S. 300—436). — F. W. Dörpfeld, Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplans, 1873. — K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik, 1876. — Wilhelm Löwenthal, Grundzüge einer Hygiene des Unterrichts, 1887. — E. v. Sallwürk, Das Staatsseminar für Pädagogik (Neue Bahnen 1890). — A. Hug, Etwas von der Kunst, sich für den Unterricht vorzubereiten (Schweizerische Blätter für erziehenden Unterricht, IX. Jahrgang). — F. W. Dörpfeld, Das Fundamentstück einer gerechten, gesunden, freien und friedlichen Schulverfassung, 1893. — Hermann Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik an höheren Lehranstalten. 3. Aufl. 1894. — Mehl, Pflege und Erziehung der Verwaisten (im 26. Jahrbuch des V. f. w. P.). — P. Zillig, Zur Frage des Lehrplans in der Volksschule (im 27. Jahrgang des Jahrbuchs des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, 1895). — R. Brückner, Erziehung und Unterricht vom Standpunkt der Sozialpolitik, 1895.

Zürich. A. Hug.

Fürstenschulen

1. Gründung und erste Einrichtung. 2. Entwickelung bis 1728. 3. Reform von 1728 und ihre Folgen. 4. Die Reform von 1769. 5. Die Reform von 1812. 6. Entwickelung nach dem Jahre 1815.

1. Gründung und erste Einrichtung. Als Fürsten- oder Landesschulen oder wie jetzt in Sachsen die offizielle Bezeichnung ist, Fürsten- und Landesschulen bezeichnet man die drei Anstalten in Pforta, Meißen und Grimma, die diesen Namen im Gegensatz zu den Stadt- und Klosterschulen bekamen, wie sie zur Zeit der Reformation allein bestanden. Bei Einführung der Reformation im Herzogtum Sachsen suchten zunächst die Stände die frei gewordenen Kirchengüter zu ihrem Besten zu verwenden, aber der Prinz Moritz verweigerte seine Genehmigung zu dem bereits mit seinem Vater Herzog Heinrich abgeschlossenen Rezeß, und als er selbst zwanzigjährig 1541 die Regierung antrat, beschloß er, die eingezogenen Klostergüter „zu eigner unterhaldung der schulen, ler- und kinderzucht, das armer leute kinder wol gezogen und gelernet werden" zu verwenden. Daher bestimmte er durch Erlaß vom 21. Mai 1543, daß für der Unterthanen Kinder und sonst für niemand drei Schulen errichtet würden, nämlich zu Meißen für 70 Knaben, zu Merseburg für 60, in Kloster Pforta für 100. Es war dies der eigenste Entschluß des jugendlichen Fürsten und eine der lautersten Thaten seines an Kämpfen und Wirren reichen Lebens. Bei der Ausführung wurde er durch die beiden Staatsmänner Dr. Georg von Kommerstedt und Ernst von Miltitz und durch den gefeierten Pädagogen Johann Rivius unterstützt. Aber die Merseburger Schule trat nicht ins Leben; der dortige Bischof von Lindenau und der größte Teil des Domkapitels leistete der Säkularisation energischen Widerstand, und Herzog Moritz gab, als 1544 sein Bruder August zum Administrator des Merseburger Bistums ernannt wurde, selbst den Plan auf, dort eine Schule zu gründen. Um so bereitwilliger nahm er das Anerbieten des Rats von Grimma an, der ihm das leerstehende Augustinerkloster zu gleichem Zwecke überließ. Das Kloster wurde umgebaut und am 14. September 1550 die Schule feierlich eröffnet.

Die Einkünfte und Vermögensanteile der einzelnen Schulen wurden festgesetzt. Davon sollten die Schulen und Gebäude erhalten, Kost und Unterhalt der Lehrer und Schüler bestritten und die Schüler mit Büchern und Kleidern ausgestattet werden. Wer im Besitz eines nicht zu einer Pfarre geschlagenen Alterslehens war, das mindestens 30 Gulden einbrachte, sollte das Recht haben, einen geeigneten Knaben für eine Freistelle zu ernennen. So wurden 100 Stellen von einzelnen Städten besetzt; ein Drittel der Stellen sollte dem Adel vorbehalten bleiben.

Die Gründung dieser Schulen war in mehrfacher Beziehung auch für das Schulwesen der Folgezeit von größter Bedeutung. Hier zuerst nahm der Staat die Organisation der Schulen in die Hand und führte sie nach festen Prinzipien durch, während in den bisherigen Stadt- und Klosterschulen Willkür und Rücksicht auf das jeweilige Bedürfnis herrschte.

Kein Knabe durfte vor dem 12. Jahre aufgenommen werden, von allen wurden bestimmte Vorkenntnisse, Fertigkeit im Lesen und Schreiben gefordert, eine Forderung, die bald auf Kenntnis der Anfangsgründe des Latein erweitert wurde. Der Kursus wurde auf 6 Jahre festgesetzt, vor deren Ablauf keiner die Universität beziehen sollte. Dort hatten sie Anspruch auf staatliche Stipendien, wogegen sie verpflichtet waren, nicht ohne Genehmigung des Landesherrn in fremde Dienste zu treten.*) Wer durch unziemliches Betragen die Ordnung störte oder wegen Unfleiß oder Unfähigkeit zu den Studien sich nicht eignete, sollte entlassen und seine Stelle anderweitig besetzt werden. — Während die einstigen Klosterschulen nur dem kirchlichen Bedürfnis und auch die auf Antrieb der Reformatoren gegründeten Stadtschulen wenigstens vornehmlich der Bildung von Geistlichen dienen sollten, faßte die Landesordnung diese Schulen auf als Bildungsstätten auch für andere gelehrte Leute d. h. für Staatsdiener und Beamte.**) „In diesem Sinne, sagt Corssen, sind dieselben von vornherein begründet und eingeweiht worden. Erwachsen auf dem Boden der Reformation tragen sie ein protestantisch-kirchliches Gepräge, aber ausschließliche Pflanzstätten der Theologen sind sie nie gewesen. Allen Ständen soll der Zutritt zu diesen Werkstätten gelehrter Bildung offen stehen, der Arme wie der Reiche, der Geringe wie der Vornehme, alle sollen nach dem hochherzigen und weitblickenden Sinne des Stifters teilhaben können an dem kostbaren Gute einer gründlichen Geistesbildung."

Nach dem Muster der Fürstenschulen sind in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts im ganzen protestantischen Deutschland ähnliche Schulen gegründet, und die Fürstenschulen haben wesentlich dazu beigetragen, daß das kurfürstliche Sachsen jahrhundertelang den Ruf genoß, in Bezug auf das gelehrte Schulwesen an der Spitze Deutschlands zu stehen.***) Auch in späterer Zeit haben sie auf die Entwickelung des Schulwesens in Norddeutschland, wie unten gezeigt werden wird, großen Einfluß gehabt.

Ursprünglich waren in Pforta fünf, an jeder anderen Schule nur vier Lehrer angestellt, ein magister, Rektor genannt, zwei Bakkalaureen, die später im Unterschied von den Lehrern der Partikularschulen den Titel professores erhielten, und ein cantor. Sämtliche Lehrer mußten wie die Mönche unverheiratet sein, sie waren natürlich Theologen, die sich verpflichtet hatten, 6 Jahre das Schulamt zu verwalten, bis sie anderweitig durch eine Pfarrstelle versorgt wurden. Das Gehalt war für den Rektor auf 150 Gulden, für die Bakkalaureen auf 100 Gulden, für den Kantor auf 50 Gulden festgesetzt, außerdem erhielten sie freie Verpflegung und Wohnung. Ihnen zur Seite stand der Schulverwalter oder procurator, der, abgesehen von einer gewissen allgemeinen Aufsicht, die zu manchen Reibereien mit dem Rektor führte, die gesamten äußeren Angelegenheiten der Schule unter sich hatte, die Verwaltung des Vermögens, Wahrung der Gerechtsame, Einnahme der Zinsen und Gefälle, Aufsicht über die Gerichtsbarkeit der Schuldorfschaften, aber auch die Beaufsichtigung der Gebäude, die Versorgung der Lehrer mit Kost und Besoldung, die Beköstigung der Schüler, die Austeilung der gestifteten Almosen. Diese Stelle war um so einflußreicher, weil die Schulen wesentlich auf Naturallieferung angewiesen waren und die Verpflegung in eigener Verwaltung besorgten. Zwei von dem benachbarten Adel waren wieder zur Beaufsichtigung der Lehrer und des Prokurator bestellt und hatten im Verein mit den entweder von der Regierung direkt oder von der Universität Leipzig bestellten Visitatoren alljährlich ein- bis zweimal die Schule zu revidieren.

Die Lebensweise der Zöglinge schloß sich an die frühere mönchische Weise an. Die Alumnen wohnten und schliefen je zwei in einer unheizbaren Zelle, als Arbeitsraum diente das lectorium und coenaculum, zum Waschen ein auf dem Hofe aufgestellter Trog; daneben fehlte die Badestube nicht. Reichliche Andachtsübungen umschlossen das tägliche Leben. Das Essen war, wenn man die Zahl der täglichen Gerichte, auch die Mannigfaltigkeit der Speisen (Wildbret, Fische, Geflügel, Quitten, Feigen fehlten nicht) und die Menge des gelieferten Bieres und Weins berücksichtigt, reichlicher, als jetzt üblich ist. Aber trotz der einzelnen Vorschriften über die täglichen Gerichte scheinen die Vorzüge mehr auf dem Papier gestanden zu haben. Der Prokurator von Meißen beschwert sich nicht lange nach der Gründung, daß die Kost nur für 60 Schüler bestimmt sei, während über 100 dort seien, und die Klagen über

*) Th. Flathe, St. Afra S. 124.

**) Corssen, Altertümer und Kunstdenkmäler S. 124.

***) Paulsen, Geschichte d. gel. Unterr. 1. Aufl. S. 202.

mangelhafte Verpflegung hören bis in das 19. Jahrhundert nicht auf.

Aber auch die ganze pekuniäre Lage war von vornherein wenigstens an den Schulen von Meißen und Grimma mißlich. In Meißen wurden die Klostergüter verkauft und hochmögende Herren wußten sich für geringen Preis in ihren Besitz zu setzen. Kurfürst Moritz selbst war durch die hohe Politik zu sehr in Anspruch genommen, als daß er sich eingehend um die Schulen hätte bekümmern können. Weit günstiger war die Lage in Pforta, das von Anfang an reicher ausgestattet war, und deshalb mit seinen Mitteln oft den beiden anderen Anstalten zu Hilfe kommen mußte.

Die Zucht war so streng, daß schon in den ersten Jahrzehnten geklagt wird, die übertriebene Strenge in Meißen erziehe mehr monachos insulsos als viros politos et doctos. Essen auf der Erde, Entziehung von Speise und Trank, Ruten, Tragen der Fidel (manicae), Kerker bei Wasser und Brot, Verweisung von der Schule waren die stehenden Zuchtmittel, und trotzdem ließ die Zucht viel zu wünschen, worüber man sich bei der Roheit der Zeit und da die Erinnerung an das frühere Bacchantentum und Vagantentum in den Köpfen der Schüler noch fortlebte, nicht wundern darf. In den 25 Jahren des Direktorats von Fabricius sind in Meißen 80 Schüler fortgeschickt, und in den ersten 50 Jahren sind mehr als 60 heimlich entsprungen.*)

Die Organisation des Unterrichts geht im allgemeinen auf Melanchthons kursächsische Schulordnung vom Jahre 1528 zurück, aber so, daß die Anforderungen erweitert und Griechisch und Hebräisch in den Unterricht hereingezogen wird. Denn die Landesschulen sollten eine Mittelstellung einnehmen zwischen den Stadtschulen und Universitäten. Übrigens waren Grammatik, Rhetorik und Dialektik, daneben Geometrie und Musik auch hier die Grundlagen des Unterrichts. Der Organisator war in Pforta Joach. Cammerarius, in Meißen Fabricius, ein Mann, der ebenso durch seine Erfolge als Lehrer, wie durch seine pädagogischen Schriften einen großen Namen besaß. Er war ein Schüler Sturms in Straßburg, in dessen Bahnen er nicht ohne Selbständigkeit vorschritt. Als Ziel der Schule stellte er formatio linguae, d. i. Fertigkeit im lateinischen Ausdruck und institutio morum hin. Die Schüler waren in drei Klassen geteilt.*) Die unterste war wesentlich der Grammatik gewidmet, die an Ciceros fünfter Verrine und Sturms Episteln und Fabricius elegantiae latinae eingeübt wurde. Daneben wurden Äsopische Fabeln und ausgewählte Dichterstellen gelesen; diese dienten zugleich, die Prosodie einzuüben und moralische Sentenzen zu sammeln. Sonst wurde nur Musik, nicht zur ästhetischen Bildung, sondern zu dem praktischen Zwecke des Kirchendienstes, und täglich eine Stunde Rechnen getrieben. In der zweiten Klasse begannen die Übungen in Rhetorik und Dialektik, bei denen die erotemata des Lucas Lossius benutzt wurden. Im Latein las man die Episteln und kleinen Reden Ciceros, daneben ausgewählte Elegien des Ovid und Hymnen des Prudentius und Sedulius. Das Griechische begann vor dem Jahre 1602, wo der Anfang in die dritte Klasse verlegt wurde, erst in der zweiten Klasse und man schritt sogleich zur Lektüre von Reden des Isokrates und Gedichten des sog. Phocylides vor. Dieser Betrieb konnte nur sehr oberflächlich sein. In der ersten Klasse wurde Rhetorik und Dialektik eifrig weiter getrieben und Cicero de officiis und Reden, Sallust und Florus abwechselnd gelesen, im Griechischen Isokrates, Demosthenes, Homer und Hesiod. Hebräisch war in der ersten Zeit noch nicht regelmäßiger Unterrichtsgegenstand. Auch der mathematische Unterricht galt nur als Nebensache und beschränkte sich auf die Behandlung der sphaera, d. h. gewisser astronomischer Begriffe; ja, als man damit umging, ihn zu erweitern, widersetzten sich auf dem Tage zu Torgau 1579 dem die Stände, die nicht wollten, daß, wenn etwa unter den Schülern fürtreffliche ingenia für astronomia und geometria sich fänden, um ihretwillen die übrigen mit dieser Materie aufgehalten würden.**)

Das Leben an den Wochentagen war reichlich mit religiösen Übungen, Singen von Hymnen, langen Gebeten, Bibellesen — achtmal wurde alljährlich die Bibel bei den Morgen- und Abendandachten und bei Tisch durchgelesen —, Repetitionen des Katechismus und des examen Philippi durchtränkt, doch fand ein eigentlicher Religionsunterricht nur an den dies profesti und an den ganz dem religiösen Unterricht und der Erbauung gewidmeten Sonntagen statt. Hier wurde auch das neue Testament griechisch und lateinisch gelesen. Denn auch diese religiösen

*) Flathe St. Afra S. 122.

*) Pertuch chronicon Portense II. 42.

**) Flathe, St. Afra S. 137.

Übungen sollten zugleich dem dienen, was der Mittelpunkt des ganzen Unterrichts war, der Fertigkeit im Gebrauche der lateinischen Sprache.

Auch bei der Lektüre der Schriftsteller kam es nicht auf eine genaue und gewandte Übersetzung in das Deutsche, nicht auf eindringliches Verständnis des Gedankenganges oder zusammenfassende Würdigung einer Schrift an, sondern auf Ausbildung eines Ciceronischen Stils und Geschick im prosaischen und poetischen Ausdruck. In ähnlicher Weise wurde das Griechische getrieben; griechisch zu schreiben und Verse zu machen, war das höchste, aber nur von wenigen erreichte Ziel. Von früh an mußten die Schüler Phrasen sammeln und lernen, um so die gelehrte Sprache durch Imitation der Alten in Vers und Prosa zu beherrschen. Selbst im Verkehr unter einander auf Spielplätzen und in den Arbeitsräumen sollten sie deshalb sich nur der lateinischen Sprache bedienen, ein Gebot, das freilich häufig genug übertreten wurde. Dramatisierte Erzählungen des alten Testaments und einzelne Stücke des Plautus und Terenz wurden von den Schülern, wenn auch nicht im Zeitkostüm, aufgeführt. Dem gleichen Zwecke dienten die Disputationen, wie sie namentlich bei den kirchlichen Festen veranstaltet wurden. Zum kleinen Teil bezogen sich die Fragen auf das alltägliche Leben, z. B. ob man bei dem prandium oder der coena mehr Gerichte essen solle, oder ob der Christ an Gastmählern teilnehmen dürfe; zumeist hatten sie jedoch einen streng dogmatischen Inhalt mit Widerlegung kalvinistischer oder anderer als ketzerisch angesehener Lehren, z. B. an deus ordinarit, ut quidam audientes evangelium non possint credere? Num propter omnes homines verbum caro factum sit, an propter quosdam tantum? Num angeli peculiares creaturae, an vero sint nihil, ut volunt Saducaei, an cogitationes bonae vel malae, an operationes ac virtutes dei, ut volunt anabaptistae? Damit die Schüler nicht etwa zu kirchlich anstößigen Ansichten kämen, war ihnen vorgeschrieben, wie die Fragen zu beantworten seien. Denn die Bekenntnistreue wurde streng kontrolliert, namentlich seit die Philippisten in Sachsen 1574 den Vertretern einer streng dogmatischen Richtung hatten weichen müssen. Seitdem ist den Visitatoren weit weniger daran gelegen, die wissenschaftlichen Leistungen der Schule auf der Höhe zu erhalten, als jede Hinneigung zum Kalvinismus oder Gleichgiltigkeit dogmatischen Fragen gegenüber zu unterdrücken. Der immer weiter um sich greifenden Roheit und Ungesetzlichkeit haben sie nur eine Vermehrung der mechanischen Andachtsübungen entgegenzusetzen. Als der Versuch, in Meißen neben der Schule ein besonderes theologisches Seminar einzurichten, durch den Mangel an Mitteln gescheitert war, schlug der Probst Andreae, der Vater der Konkordienformel, vor, die drei Schulen in rein theologische Lehranstalten zu verwandeln und eine vierte Schule zu errichten, darinnen Knaben vom Adel in iure instituirt und zu den Regimentern erzogen würden. Der Vorschlag scheiterte an dem Widerspruch der Stände, ebenso wie im folgenden Jahre der Vorschlag der Ritterschaft, eine der drei Fürstenschulen dem Adel vorzubehalten und die beiden anderen dem Bürgerstande zu überlassen. Bereits unter August I., dem Nachfolger Moritz, wurden in Pforta die Alumnenstellen um 30 vermehrt und den Lehrern Familienwohnungen geschaffen, so daß ihnen die Möglichkeit gegeben war, sich zu verheiraten und Schüler bei sich in Wohnung und Kost zu nehmen.*)

2. Entwickelung im 17. Jahrhundert bis zur Reform von 1728. Mit dem Ende des 16. Jahrhunderts beruhigten sich die theologischen Kämpfe; an ihre Stelle trat die geistige Öde und Stagnation, die gerade in Sachsen die Herrschaft des starren Luthertums charakterisiert. Das 17. Jahrhundert brachte nur Leiden; schwere Epidemien zwangen mehrmals die Schulen zeitweise zu schließen, eine betrügerische Verwaltung verschleuderte die Einkünfte, so daß die Mittel für Bestreitung der notwendigsten Bedürfnisse nicht ausreichten. Dann lasteten die Schrecken des dreißigjährigen Krieges schwer auf dem Lande und führten mit der Verarmung jene entsetzliche Verrohung der Gemüter herbei. Die Lehrer selbst ergaben sich einem zügellosen Lebenswandel und lebten unter sich und mit dem Prokurator in Hader, der oft zu wüstem Schimpfen ausartete. Feste Ordnung fehlte in allen Einrichtungen der Schule, vor allem in der Handhabung der Zucht. Die Schüler wollten sich der alten Ordnung nicht mehr fügen; statt der hergebrachten Schalaune trugen sie spanische Pludderhosen und geschlitzte Wämser; nächtliche Trinkgelage, Widersetzlichkeiten gegen die Lehrer, die bis zu Thätlichkeiten fortgingen, wiederholten sich in einem fort. Ein roher Pennalismus herrschte, der den jüngeren Schülern das Leben zur Pein machte

*) Corssen S. 147.

und dem jeder zum Opfer fiel, der sich dem Treiben widersetzte oder einen Kameraden zur Anzeige brachte. Es ist nicht zu verwundern, daß auch der in jenem Jahrhundert herrschende Aberglaube in die Schulen eindrang; Untersuchungen gegen Schüler, die mit dem Teufel verkehren oder Zauberbücher besitzen sollten, waren nicht gerade selten.

Wieder fand man gegen alle diese Übelstände keine andere Abhilfe als Vermehrung der religiösen Übungen und strenge Strafen, namentlich Prügelstrafen, die oft von dem gesamten Lehrerkollegium an ganzen Dekurien des Coetus vollzogen wurden. Doch regte sich schon im Laufe des Jahrhunderts bei den Lehrern selbst die Opposition gegen diese unwürdige Zumutung.

Auch nach Beendigung des dreißigjährigen Krieges geschah wenig, in die Verwaltung der Schulen Ordnung zu bringen und das geistige Leben zu heben. Die Fürsten hatten das Interesse an den Schulen verloren, ihr kostspieliger Hofhalt brachte die Finanzen des Landes in Unordnung, so daß man mehrmals in die Kasse von Pforta griff, um mit diesen Mitteln andere Bedürfnisse zu decken. Vollends als Friedrich August zum Katholizismus übertrat und die Krone von Polen gewann, hatte er weder Zeit noch Neigung, sich um die Schulen zu kümmern. Wurde doch unter August II. Pforta von 1712—1733 für eine Million Franken an das Ernestinische Haus Weimar verpfändet.*)

Schon seit Anfang des 17. Jahrhunderts wurden Stimmen laut, daß weder die kirchlich-theologische noch die aus dem Humanismus entsprungene grammatisch-stilistische Unterweisung ihr Ziel erreicht habe,**) daß vielmehr beide zu einem einseitigen Formalismus erstarrt und dem Leben abgekehrt nur zu einer Plage der Jugend geworden seien, ohne Geist und Gemüt anzuregen und zu bilden. Trotzdem blieben die Methodiker des 17. Jahrhunderts wie Rau, Ratich und andere auf die Fürstenschulen ohne Einfluß. Der größte von ihnen, Comenius, war in Sachsen schon als Kalvinist und wegen seiner Bestrebungen, eine Vereinigung der evangelischen Kirchen herbeizuführen, so verdächtig, daß er Beachtung nicht finden konnte. Aber Lehrer und Konsistorium bildeten sich auch ein, mit der alten Methode, wenn sie nur richtig gehandhabt werde, könne man alles erreichen, und machten deshalb nicht einmal einen Versuch, von den neuen Vorschlägen Nutzen zu ziehen, während doch gerade in den sächsischen Herzogtümern, in Gotha und Weißenfels, die Grundsätze Ratichs und Comenius' begeisterte Aufnahme fanden. Nur das erhöhte Interesse an der deutschen Litteratur, das die deutschen Sprachgesellschaften hervorriefen, blieb nicht ganz ohne Einfluß; es wurde wenigstens gestattet, daß auch in deutscher Sprache biblische Stücke aufgeführt wurden. Als aber die Schüler selbst in Meißen nach dem Muster der fruchtbringenden Gesellschaft eine Vereinigung zur Pflege der deutschen Litteratur gründeten, wurde ihnen dies untersagt. Auch der Geschichte und Mathematik fing man an größere Beachtung zu schenken, und der ganz Deutschland beherrschenden französischen Bildung wurde wenigstens das Zugeständnis gemacht, daß französische Maîtres herangezogen wurden, die in ihrer Sprache und der Tanzkunst die Schüler unterwiesen.

So war das 16. und 17. Jahrhundert für die Fürstenschulen in ihrem ganzen geistigen Leben eine Periode der Stagnation. Noch ruhte ihr Unterricht auf humanistischer Grundlage, aber nach Anfängen voll Größe und Freiheit war der Humanismus mehr und mehr verkümmert. Auch die herrschende Orthodoxie konnte nur mit Mißtrauen auf jede freiere Regung im Schulleben und jede tiefere Erfassung des Altertums sehen. Ihr lag nichts daran, daß ihre Theologen selbständig in der Bibel forschten, und eben darum blieb der Betrieb des Griechischen so mangelhaft. Seitdem die französische Bildung Deutschland überflutete, seitdem durch Opitz und die Bestrebungen der Dichterschulen das Interesse an deutscher Litteratur wieder zu erwachen begann, mochte auch der Fortschritt sehr langsam sein und zuerst eine Imitation im Deutschen an Stelle der lateinischen treten, schwand die Wertschätzung der lateinischen Verse, durch die man sich früher Anerkennung und Stellung verschafft hatte, und damit auch die Neigung zur Produktion. Wenn auch wissenschaftliche Werke fast noch immer lateinisch geschrieben wurden, so legte man doch mehr Wert auf den Inhalt als auf die klassische Form. — Eine neue Zeit brach an. Dem starren Orthodoxismus erstand in dem Pietismus ein frischer, lebenskräftiger Gegner. Die rationalistisch-philosophische Richtung, die sich bis dahin nur in engen wissenschaftlichen Kreisen

*) Corssen S. 152.
**) Flathe, St. Afra S. 221.

bewegt hatte, trat durch Thomasius und Wolf auf den Kampfplatz und eroberte sich die Universitäten. Sie blickte mit Geringschätzung, ja mit unverhohlener Verachtung auf die klassischen Studien, wie sie bis dahin auf den Schulen betrieben wurden. Kursachsen leistete der neuen Richtung den entschiedensten Widerstand; hier fand auf den Universitäten der streng lutherische Glaube und die scholastische Theologie, wie sie sich im 16. Jahrhundert entwickelt hatte, auf den Fürstenschulen der althumanistische Betrieb die treueste Pflege. Nach 1690 mußte Thomasius nach nur zweijähriger Thätigkeit von Leipzig weichen, und auch Francke verließ die Stadt, in der er für seine Bestrebungen keinen Boden fand. Indes auch hier begann mit Beginn des neuen Jahrhunderts der Widerstand zu weichen. Die Universitäten wandelten sich, wenn auch langsam, nach den Forderungen des Lebens, und sie bestimmen doch den Betrieb der Studien auf den Schulen, von denen sie die Studenten bekommen und denen sie die Lehrer geben. So kam es denn auch auf den Fürstenschulen zu der Reform, die 1728 ihren Abschluß fand.

3. Die Reform von 1728 und ihre Folgen. Nach jahrelangen Untersuchungen und Erörterungen brachte eine Kommission in die höchst verwirrten wirtschaftlichen Verhältnisse wenigstens einige Ordnung. Die Lebensweise der Schüler wurde den veränderten Sitten angepaßt und darum das Mittag- und Abendessen auf eine Stunde später, auf 11 und 6 Uhr verlegt, und den Zöglingen gestattet, im Winter erst um 9, im Sommer um 10 Uhr in ihre Schlafstuben zu gehen. Sonntags durften sie nach dem Mittagbrote zwei Stunden und vor dem Abendessen eine Stunde unter Aufsicht sich ergehen. Für die Kost der Zöglinge und Pflege der Kranken wurde größere Sorge getragen, und zur Vereinigung der Wohnstuben, die die Zöglinge bisher selbst hatten besorgen müssen, wurden bestimmte Frauen angestellt. Noch immer gab es keine bestimmten Ferien, aber die freien Tage wurden genauer festgesetzt. Die barbarischen Strafen wurden gemildert, Halseisen und Rutenstreiche fielen weg, die Strafen beschränkten sich auf Karzer, Degradation, Absonderung auf gewisse Zeit mit anderen und schweren pensis, schlechtere Speisung, Entziehung aller unschuldigen plaisirs, Abbitte. Die religiösen Übungen wurden, wenn auch nur wenig, ermäßigt. Der Rektor Martini, der damals an der Spitze der Meißener Schule stand, war Neuerungen durchaus nicht abgeneigt, er setzte durch, daß ein Gärtchen angelegt wurde, „darinnen etwas von Kräutern, Blumen und anderen Gewächsen nach und nach anzuschaffen und die Knaben zu deren Erkenntnis anzuführen.“ Der Unterricht im Griechischen, der auf vier wöchentliche Stunden beschränkt war, erfuhr keine Erweiterung. Das Absehen war immer noch vorzüglich auf das Verständnis des neuen Testamentes gerichtet, in der übrig bleibenden Zeit sollten abwechselnd Dichter, Redner und Historiker behandelt werden. Nach wie vor nahm das Latein mit 12 Stunden den breitesten Raum ein, und auch die Auswahl der Schriftsteller wurde kaum geändert, und immer noch sollte in den oberen Klassen nur lateinisch unterrichtet werden. Aber es wurde wenigstens erwogen, ob bei der Poesie nicht ein delectus ingeniorum zu adhibieren sei, so daß man nicht alle promiscue, sondern nur diejenigen zu Übung der Prosodie obligierte, welche von Natur dazu geschickt sein, die anderen aber in tantum quantum satis est. Aber, was wichtiger ist, es wurde eingeschärft, daß bei dem Übersetzen nicht nur auf die richtige Wiedergabe des Sinnes, sondern auch auf die Reinigkeit der teutschen Sprache zu sehen sei. Für den deutschen Unterricht wurde zwar noch keine besondere Stunde gewonnen, aber die kleineren Schüler sollten mit deutschen Briefen nach dem üblichen Kanzleistile geübt, und die deutschen Reden der Erwachsenen mitunter in den Emendationsstunden besprochen werden. Ein größeres Gewicht als bisher wurde auf die Realien gelegt. Der mathematische Unterricht wurde auf 4 Stunden erhöht; in doctrina morum, ius naturae und Politica wurden die in Jahresfrist zur Universität abgehenden Schüler von dem Rektor in außerordentlichen Lektionen unterrichtet und dabei Rechenbergii lineamenta moralia und Grosseri logica zu Grunde gelegt. Der Geschichte, die mit den Unteren bisher gar nicht, mit den Oberen nur einstündig getrieben war, wurden durchweg zwei Stunden zugewiesen, wobei besonders chronologia, genealogia und geographia berücksichtigt werden sollte, auch sollte man dann und wann ein moralisches judicium über die in der Historie vorkommenden eventus und deren causae formieren. Der geographische Unterricht wurde nicht mehr nach Pomponius Mela, sondern nach Hübners Fragen und Cellarii Geographia antiqua, media et nova erteilt. Den maîtres wurden bestimmte Stunden zugewiesen und den

Einzelnen die Möglichkeit gegeben, außer Französisch auch Spanisch und Italienisch zu lernen.

Überblickt man diese Veränderungen, so bringen sie zwar keine Umgestaltung der Schulen hervor, aber sie sind von großer Bedeutung. Daß die Zucht besser wurde, hat wohl nicht in der Milderung der Strafen, sondern in der Wandelung der Sitten überhaupt seinen Grund; immerhin wurden in Meißen während Martius Rektorat noch 23 Schüler exkludiert und dimittiert, und die Klagen über Pennalismus hören nicht auf. Daß das Latein die erste Stelle im Unterricht behielt, hatte seinen Grund; Latein war ja noch immer die Gelehrtensprache; aber das Altertum galt doch nicht mehr als die alleinige Quelle, aus der alle Bildung zu schöpfen sei. Auf die Bedürfnisse auch derer, die nicht Theologie studieren wollten, wurde größere Rücksicht genommen. Die Imitation der Alten in Vers und Prosa trat zurück gegen die Sammlung von Realien und Notizen aus den Schriftstellern. Dabei wirkte wohl mehr als die Reglements die Richtung ein, welche die philologischen Studien durch den sich verbreitenden Einfluß der holländischen Philologie nahmen, und ebenso die Persönlichkeit der Lehrer. Denn auch die Lehrer wurden andere als im vorigen Jahrhundert. Ihre gedrückte Lebensstellung hob sich wenigstens einigermaßen, sie selbst eigneten sich freieren Blick, wohl auch größere Gewandtheit an, ihre Bildung wurde eine allgemeinere und beschränkte sich nicht mehr auf theologisches Wissen und die Fertigkeit lateinisch zu sprechen und Verse zu machen. Z. B. war in Meißen der Mathematiker Klimm, der Lehrer Lessings, ein Anhänger der Wolffschen Philosophie. Daß es daneben unter den Lehrern nicht an trockenen Pedanten fehlte, die den Unterricht in geistloser Langweiligkeit erteilten, kann uns nicht Wunder nehmen.

Klopstocks und Lessings Zeit. Von großem Einfluß war ein anderer Umstand. Seit 1724 hatte sich Gottsched als Privatdozent in Leipzig niedergelassen und 1734 eine ordentliche Professur für deutsche Sprache erhalten. Seitdem wurde Leipzig der Vorort auf dem Gebiete des litterarischen Lebens; nach Gottscheds Vorbild und Vorschriften wurde überall die Poesie geübt, das Leipziger Theater war das erste in ganz Deutschland, eine Menge litterarischer und moralischer Zeitschriften beherrschten von dort aus die deutsche Bildung. Der neuen Zeitströmung erschlossen sich auch die Mauern der Fürstenschulen. In Meißen*) veröffentlichte der Konrektor Huene, Lessings Lehrer, die erste deutsche Schulanthologie unter dem Titel: Edle Früchte deutscher Poeten nach gesundem Geschmack berühmter Kenner für die lehrbegierige Schul-Jugend ausgesucht. Gellert erzählt, mit welchem Eifer er als Schüler in Meißen Günthers Gedichte gelesen habe, die aus seinem Geiste einen Feuer speienden Ätna gemacht hätten. Bei den Valediktionen, wo der Abgehende durch eine gelehrte Abhandlung seine Reife nachwies und mit einem Dank an Gott, den Landesherren und die Schule schloß, wurde es üblich, daß diesem einer seiner Freunde in einem deutschen Gedichte antwortete. Daneben wurden Schäfergedichte und Anakreontika nach dem Geschmacke der Zeit produziert. In Pforta bildete sich 1740 ein poetisches Kränzchen unter dem Namen Deutsche Gesellschaft, dem Klopstock, Johann Elias und Johann Adolf Schlegel angehörten. Allwöchentlich kam man zusammen, die Gedichte und Abhandlungen wurden vorgelesen, kritisiert und sauber in ein Buch eingetragen. Ja in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts unter Geislers Rektorat (1779—87) artete dort die Lesewut eine Zeitlang zu einer Art Epidemie aus.**) In großen Paketen ließ man sich wöchentlich die deutschen Modeschriften von Leipziger Bücherverleihern kommen. Es entstanden Lesezirkel und Journalistika, in denen die Schüler die angesehensten Schriftsteller kritisierten und sich gegenseitig die eigenen poetischen und rednerischen Versuche mitteilten. Der poetische Wert dieser Gedichte ist natürlich nicht hoch anzuschlagen, wenn auch manche eine gewisse Gewandtheit in dem Versbau und der Handhabung der Sprache beweisen. Schüler können ihren Pegasus nur in den von anderen breit getretenen Bahnen reiten, und Wahrheit der Empfindung sowie Tiefe der Gedanken fehlte vor Klopstock der Poesie im allgemeinen. Charakteristisch ist auch, daß unter denen, die sich in Gedichten übten, verhältnismäßig viele Adlige sind, die wohl von Hause reichere Bildung mitbrachten. Beachtet man aber, mit welchem Eifer Klopstock schon auf der Schule Breitingers kritische Dichtkunst studiert, wie er schon in Pforta den Plan zu seinem Messias entworfen, Lessing seinen jungen Gelehrten zum

*) H. Peter, Die Pflege der deutschen Poesie auf den sächsischen Fürstenschulen S. 30, dem auch das Folgende zumeist entnommen ist.

**) C. A. B., Über den gegenwärtigen Zustand der Schulpforta. Leipzig 1791.

Teil als Schüler verfaßt hat, so erkennt man, daß wenigstens von einzelnen diese Interessen in einem Umfange gepflegt wurden, der weit über das hinausgeht, was von Schülern zu verlangen ist. Ebenso zeigen die bei den Schulakten vorgetragenen Reden, die häufig zu Zeitereignissen in Beziehung gesetzt wurden, eine Fülle philologischen und antiquarischen Wissens. Lessing übersetzte für seine Valediktion de mathematica barbarorum drei Bücher des Euclid und sammelte sich zahlreiche Notizen auch aus Zeitschriften, Klopstock bestimmte in seiner Valediktion das Wesen der epischen Poesie und besprach eingehend und scharfsinnig die Meisterwerke der Alten und Neuen in dieser Gattung. Von anderen Themen erwähne ich nach Flathe S. 263: Notatio indolis ac morum Octaviani Caesaris. Cicero recte an perperam philosophatur. De Theophilo, episcopo Antiocheno. De singularibus quibusdam apud veteres creandis principi ritibus. Animadversorum ad Cebetis tabulas primitiae.

Das war nun die Zeit, in der auf den Fürstenschulen eine Reihe von Männern ihre Vorbildung genossen, die auf die Litteratur und das geistige Leben Deutschlands eine durchgreifende Einwirkung ausgeübt und den Anstalten nicht nur für ihre Zeit, sondern bis in die Gegenwart hinein Glanz verliehen haben. Ich nenne nur von Meißen Chr. Fr. Gellert, K. Chr. Gärtner, G. W. Rabner, J. H. Schlegel und Lessing, von Pforta die Brüder J. E. und J. A. Schlegel, Klopstock, Ernesti. Daß Männer wie Klopstock und Lessing ihre hohen Leistungen in erster Reihe nicht der Schule, sondern der angeborenen Anlage danken, wird jeder zugestehen. Andererseits darf man sich nicht dadurch, daß Lessing den Prorektor Hoene einen Pedanten schilt, der nur Leute erziehen wolle, die blindlings an ihn glauben, oder daß er klagt, man müsse in Meißen vieles lernen, was man in der Welt gar nicht brauchen könne, zu einem abschätzigen Urteil über die Schulen verleiten lassen.*) Ein stürmischer Geist wie Lessing, den seine Lehrer selbst als ein Pferd bezeichnen, das doppeltes Futter brauche, wird sich auf jeder öffentlichen Schule, die zunächst die Mittelköpfe zu berücksichtigen hat, beengt fühlen. Man muß dagegen halten, daß Lessing in der Vorrede zum dritten Bande seiner Schriften ((Maltz. Lachm. Ausg. IV S. 4) sagt: „Theophrast, Plautus und Terenz waren meine Welt, die ich in dem engen Bezirk einer klostermäßigen Schule mit aller Bequemlichkeit studierte. Wie gern wünschte ich mir diese Jahre zurück, die einzigen, in welchen ich glücklich gelebt habe.“ Wie dankbar gedenkt Klopstock sein Leben lang der Pforta. Schon die große Zahl der Männer, die auf den Fürstenschulen vorgebildet, kräftig in die Entwickelung der Litteratur eingreifen, erweist den Einfluß der Schulen. Die Verfasser der Bremer Beiträge, zum größten Teil Zöglinge der Fürstenschulen, erneuerten nur auf der Universität die litterarische Vereinigung, die sie schon auf der Schule gepflegt hatten. Jedenfalls lernten die Jünglinge, abgeschnitten von den Zerstreuungen der Welt, selbständig arbeiten, eigneten sich die Methode der Forschung an, sammelten aus den Schriften der Alten eine Menge von Kenntnissen und von ästhetischen und moralischen Ideen, die eine Grundlage für ihr künftiges Leben bildeten. Durch das Studium der Alten stärkten sie ihren Geist für andere Lebensaufgaben und lernten Korrektheit der Form und die Kunst der Komposition, und mit frischem Jugendmute und regem Wissensdurste bezogen sie frei von aller Blasiertheit die Universität.

3. Die Reform von 1769. Daß die Wirkung der Schule freilich nicht auf alle die gleiche war, kann uns nicht wundern. Wer weder eine produktive Ader noch Neigung zu selbständigen Studien hatte, wurde durch das Schulleben nicht geweckt. Auf solche bezieht sich das Urteil Ernestis,*) daß den Knaben bei der fortgesetzten Jagd auf Wörter die Fähigkeit, Gedanken aufzufassen, verloren gehe. Durch Ernesti trat nun 1769 eine Reform ins Leben, die das 1712 Angebahnte durchführte und im Anschluß an die alten Traditionen den neuen Anschauungen Rechnung trug. Der Religionsunterricht paßte sich einigermaßen dem mehr und mehr zur Herrschaft kommenden Rationalismus an. Wenn auch noch immer der theologische Name und Charakter beibehalten wurde, so sollte doch von der scholastischen Theologie abgesehen werden, die Bibel und Kirchengeschichte die Grundlage des Unterrichts bilden, und natürliche Theologie und Sittenlehre — diese nach Gellerts moralischen Vorlesungen — getrieben werden. Dem Deutschen wurde durch Lektüre, Aufsätze und münd-

*) So Paulsen S. 415. Vollends auf das Urteil Karl Lessings, der vor der gesetzmäßigen Zeit von Meißen abgegangen ist, ist kein großer Wert zu legen. Peter, Pflege der deutschen Poesie S. 25.

*) Paulsen, S. 247.

liche Vorträge ein weiterer Raum gegönnt; doch wurden in Pforta erst 1811 für das Deutsche bestimmte Stunden eingerichtet und zwar auch nur in der 2., 3. und 4. Klasse je eine Stunde.*) In den alten Sprachen tritt gegen die stilischen Übungen die Lektüre in den Vordergrund, die durch besonderen Unterricht in der Litteraturgeschichte unterstützt, darauf ausgeht, „daß die Schüler von klein auf im Verkehr mit den weisesten Männern die Lehren der Lebensweisheit in sich aufnehmen und lernen Klarheit, Würde, Anmut, Feinheit der Sprache und Darstellung zuerst erkennen und auffassen, dann auch allmählich sich selbst aneignen."**) Infolgedessen erfuhr die Lektüre im Griechischen eine Erweiterung, Sophokles Ajax und Euripides Phönissen werden neben Homer und den Reden des Isokrates, Lysias, Demosthenes herangezogen. Dagegen fielen die Übungen in der Versifikation zwar nicht weg, wurden aber noch weiter beschränkt. „Denn", heißt es, „obgleich die Ausübung der lateinischen Dichtkunst keinen großen Nutzen hat, so dient sie doch dem, der sich darin übt, auf mancherlei Weise." Auch bei der Korrektur der lateinischen Arbeiten wurde den Lehrern eingeschärft, nicht alles auf das genaueste mitzunehmen. In der Geschichte sollte ein Überblick über den Zusammenhang der ganzen Geschichte gegeben werden. Die Zucht wurde gemildert, der Hauptnachdruck auf die sittliche Kraft der humanistischen Studien gelegt. Die Stellung der Lehrer wurde auch durch Erhöhung ihrer Einnahmen gebessert. Rektor Geisler in Pforta (von 1770—1784) bemühte sich, die Zöglinge an feinere Sitten zu gewöhnen und die immer noch vorhandenen Auswüchse des Pennalismus zu beseitigen. Erst jetzt erhielten die dortigen Schüler die Erlaubnis den Schulgarten zu betreten, der seitdem die Stätte ihrer Spiele und Erholungen ist.

Doch gegen Ende des Jahrhunderts nahm die Frequenz der Anstalten ab, teils infolge des Aufkommens der Philanthropine mit ihrer den klassischen Studien abgeneigten Richtung, teils infolge der leidenschaftlichen Angriffe, die namentlich Dr. C. F. Bahrdt, selbst ein Schüler der Pforta, gegen die Fürstenschule richtete.***) Er geißelte nicht nur die abgöttische Verehrung des Altertums, die lächerliche Silbenstecherei im Griechischen und Lateinischen und den geisttötenden Religionsunterricht, sondern behauptete, daß die Gesundheit der Schüler durch die klösterliche Einsperrung und Diät geschwächt, die Zufriedenheit der Untern durch die grausame Bedrückung der Obern zerstört, die Unschuld durch unnatürliche Wollust und heimliche Klostersünden vergiftet werde. Bahrdt hat sein Lebelang so viel Streitigkeiten gehabt, in denen das Gehässige und die Unwahrheit seines Charakters hervortritt, daß man diesen Angriffen keine besondere Beachtung schenken wird; indes sie waren doch wohl nicht ganz grundlos, blieben im Publikum nicht ohne Eindruck und die Regierung beeiferte sich, durch verschiedene Einrichtungen in der Beaufsichtigung und Lebensweise der Schüler die Möglichkeit solcher Vorkommnisse, so viel in ihren Kräften stand, zu beseitigen. (S. Art. Bahrdt.)

5. Die Reform von 1812. Die Reform von 1812 führte das im vorigen Jahrhundert Angebahnte konsequenter durch. Die lateinische Sprache, die in den obersten Klassen in 9, in den übrigen in 11—15 Stunden gelehrt wurde, hörte auf, der alles beherrschende Unterrichtsgegenstand zu sein. Das formal grammatische Element wurde durch das ästhetische und die Realien eingeengt, und darum besonderer Unterricht in Archäologie, römischen Antiquitäten, Litteraturgeschichte eingeführt. Der mathematische Unterricht beschränkte sich noch immer auf die einfache Geometrie und Arithmetik und mußte sich mit zwei Stunden begnügen. Die mißliche Kombination verschiedener Klassen in einzelnen Unterrichtsgegenständen wurde fast ganz beseitigt, dagegen für die Nebenfächer das Fachklassensystem eingeführt. Aber eine Einrichtung, von der man sich viel versprach, bewährte sich nicht. Es wurden nämlich an den anderen Anstalten je drei, in Pforta später gar sechs Kollaboratoren angestellt, die unter den Zöglingen zu schlafen und sie fortwährend zu beaufsichtigen hatten, aber nur in den unteren Klassen einige Stunden unterrichteten. Da ihre Aufsicht den Schülern sehr lästig war, und sie selbst nicht mit der nötigen Strafgewalt und Autorität den Schülern gegenüber ausgerüstet waren, konnten sie nicht zu rechter Wirksamkeit kommen, und ihre Stellung war ihnen verleidet. So wurde die Einrichtung nach wenigen Jahren aufgehoben, und an Stelle der Kollaboratoren traten Adjunkten, die unverheiratet sein mußten, aber mit den Professoren gleiche Rechte und Pflichten hatten.

*) Kirchner, Progr. von Pforta 1843 S. 93.
**) Flathe St. Afra S. 299.
***) C. A. B., Die gegenwärtige Beschaffenheit der Schulpforta S. 5.

6. Entwickelung nach dem Jahre 1815. Als 1815 von dem Königreich Sachsen ein Teil abgetrennt wurde, kam von den drei Fürstenschulen Pforta in preußischen Besitz. Die Regierung war sich der Bedeutung dieser Anstalt voll bewußt und sorgte für sie mit allem Eifer. Damit nur Landeskinder in den Genuß der Freistellen träten, wurden die von sächsisch gebliebenen Städten in Pforta zu besetzenden Stellen teils gegen solche ausgetauscht, die preußisch gewordene Städte in Grimma und Meißen zu besetzen hatten, und die 56 übrig gebliebenen Stellen wurden für 56 500 Thaler angekauft und bestimmt, daß sie von dem Ministerium mit Knaben aus allen Provinzen der Monarchie besetzt werden sollten. So verlor die Anstalt ihren spezifisch sächsischen Charakter. Das erhaltene Geld verwandte die sächsische Regierung zur Vermehrung der Stellen in Meißen und Grimma.

Der preußische Minister v. Altenstein und sein um das gesamte preußische Schulwesen so verdienter Rat Joh. Schulze suchten das Gedeihen der Schulpforta auf jede Weise zu fördern, wobei sie durch den hochbedeutenden Rektor Ilgen und ein tüchtiges Lehrerkollegium freudig unterstützt wurden, mochte auch dem am Alten hängenden Ilgen das Dreinreden der preußischen Regierungsbeamten anfangs oft lästig sein. Die äußeren Verhältnisse der Anstalt wie die Gerichtsbarkeit in den Schuldörfern wurden zeitgemäß geordnet, der Gehalt der Lehrer aufgebessert, neue tüchtige Kräfte herangezogen — ich nenne nur Jacobi Koberstein, Steinhart —, für Erneuerung der Gebäude und die körperliche Pflege der Jugend gesorgt. Die Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts erlitten keine Wandelung; stimmte es doch ganz zu den Anschauungen der preußischen Unterrichtsbehörden, daß die alten Sprachen das Fundament des Unterrichts bildeten, und die Jugend zur Selbständigkeit erzogen werde und durch selbständiges Arbeiten in den Geist des Altertums eindringe. Daß daneben die straffere preußische Verwaltung, sowie der Aufschwung, den damals die philologischen Studien überhaupt durch Wolf, Boeckh, Hermann und ihre Schüler nahmen, nicht ohne Einfluß blieb, ist selbstverständlich. So erhielt namentlich der Betrieb des Griechischen eine größere Ausdehnung, wie auch der Mathematik, der Geschichte und dem deutschen Unterricht ein größerer Raum zugestanden wurde. Bedeutungsvoll war die Einführung des Abiturientenexamens, die in Pforta 1817 nicht ohne Widerstreben Ilgens, in den sächsischen Fürstenschulen später geschah. Es wurden ja dadurch gleichmäßigere Leistungen bei allen Schülern erzielt, aber auch die Freiheit der einzelnen in der Wahl ihrer Studien beschränkt. Indes bewirkte doch die Tradition der Schule und die Sorge der Lehrer, daß begabtere Schüler ihre Studien nach freier Wahl weit über das hinaus, was das Abiturientenreglement forderte, selbstthätig ausdehnten. Gerade Pforta erzog, wie zu Ende des vorigen Jahrhunderts, einen Döring, Mitscherlich, Spitzner, so in dieser Zeit eine Reihe von Jünglingen, die als Philologen und Schulmänner Hervorragendes geleistet und ebenso wie die erwähnten Dichter des vorigen Jahrhunderts mit dankbarem Herzen anerkannt haben, was sie der Erziehung der alma mater schuldeten; so Thiersch, Doederlein, Dissen, die Brüder Ranke, Näke, G. W. Nitzsch, K. F. Kraft, O. Jahn, Bonitz und der später als Rektor um Pforta so hochverdiente K. Peter.

Die Entwickelung der sächsischen Fürstenschulen ging der von Pforta parallel, wie im ganzen Schulwesen der eine Staat sich die Erfahrungen des anderen zu nutze machte. Auf die Neugestaltung des gesamten preußischen Schulwesens war die Einrichtung von Pforta von vorbildlicher Einwirkung bezüglich der Anforderungen, der Konzentration des Unterrichts, der Bedeutung, die den alten Sprachen und der Selbstthätigkeit der Schüler beigelegt wurde. So näherte sich denn auch die größere Zahl der übrigen Gymnasien in ihren Leistungen mehr und mehr den Fürstenschulen. Freilich gaben auch diese, wiewohl sie ihren Vorrang bezüglich der griechischen und lateinischen Studien bewahrten, von ihren Eigentümlichkeiten mehr und mehr auf. Denn die größere Gleichmäßigkeit und das erhöhte Durchschnittsniveau der Leistungen ließ sich nur durch Beschränkung der freigewählten Thätigkeit der Schüler erreichen. Der Schwerpunkt mußte mehr in den Unterricht und die Aneignung des hier Gebotenen gelegt werden, und die produktive Kraft in demselben Maße abnehmen, als die Anforderungen an die Rezeption sich steigerten. Indes kam es doch in den fünfziger Jahren in Pforta vor, daß zu gleicher Zeit einzelne Schüler mit den vornehmsten lateinischen Dichtern, auch denen, die nicht zur Schullektüre gehören, wohl vertraut waren und eine hervorragende Gewandtheit in lateinischer Versifikation besaßen, andere die Hauptstücke der drei griechischen Tragiker und des Aristophanes mit Verständnis gelesen hatten, einer schon weitgehende astronomische Studien

machte, ein anderer unter Leitung eines Lehrers Syrisch und Arabisch trieb.

Vorzüge dieser Anstalten. Worin liegen nun die Vorzüge dieser Anstalten auch in der Gegenwart? Sie wollen die Gemeinde ihrer Lehrer und Schüler verbinden durch den Geist christlicher Liebe und wissenschaftlicher Arbeit im engen persönlichen Verkehr zu Gliedern einer geistigen Familie.*) Die Zahl der Schüler ist nicht einem solchen Wechsel wie in anderen Anstalten unterworfen. In nicht überfüllten Klassen werden sie unterrichtet. Der Umstand, daß, von den sog. Extraneern abgesehen, alle Benefiziaten der Anstalt sind, gestattet unter den aufzunehmenden eine strenge Auswahl zu treffen, und jeden, der sich durch Mangel an Anlagen oder Fleiß oder durch seine Führung des Benefiziums unwürdig macht, wieder zu entfernen. Alle treten mit der Absicht ein, den Kursus der Anstalt durchzumachen und mit dem Abiturientenexamen abzuschließen; die Klasse derer fehlt gänzlich, die von vornherein nur die Berechtigung zum einjährigen Dienst erlangen oder nach einer unvollendeten Gymnasialbildung in das Leben eintreten wollen. Abgeschlossen von dem zerstreuenden Leben der Städte wachsen die Knaben hier in schöner Natur, in gesunden Räumen, bei einfacher Kost und streng geregelter Thätigkeit heran und bleiben unberührt von so manchen Verführungen, die an Schüler von Stadtschulen herantreten. So ist es den Lehrern erleichtert, wissenschaftliche Interessen, Vertiefung in alte und neue Litteratur, sittliches Streben, wahrhaft religiösen Sinn zu wecken. Für körperliche Kräftigung ist hinlänglich gesorgt und eine fortwährende die Individualität einschränkende Beaufsichtigung findet nicht statt. Noch lebt die Tradition der Anstalten fort und wird hoffentlich noch lange fortleben, daß nicht ein kleinliches Zumessen des Arbeitsstoffes, nicht die Mitteilung einer gewissen Summe von Kenntnissen, sondern die Anregung und Anleitung zu freier Selbstthätigkeit der Zweck des Unterrichtes ist. Und wenn infolge der neuen Einrichtungen die Zahl derer, die Außerordentliches auf der Schule leisten, geringer geworden ist, so fehlen sie doch nicht ganz, und die Durchschnittsleistungen stehen wenigstens in den alten Sprachen höher als auf den meisten anderen Schulen. Charakterbildend ist das Verhältnis der älteren zu den jüngeren Schülern, zumal der rohe Pennalismus früherer Zeiten geschwunden ist. Die Primaner beaufsichtigen die jüngeren Schüler bei ihren Arbeiten und erteilen ihnen täglich eine Repetitionsstunde, die Senioren sind für die Ordnung in ihren Stuben verantwortlich und üben eine gewisse beschränkte Strafgewalt aus. So entsteht ein Pietätsverhältnis zwischen Knaben verschiedenen Alters, das sich in sehr vielen Fällen zu einer Freundschaft für das Leben ausbildet. Die Vertrauensstellung, die die Erwachseneren einnehmen, läßt mit dem Gefühl der Verpflichtung den Charakter reifen, wie dies die Lehrer häufig zu beobachten Gelegenheit haben. Dies alles ist freilich nur möglich in Anstalten, in denen eine alte, stätige Tradition herrscht, und die Fürstenschulen sind Träger solcher Traditionen, deren Wichtigkeit im Schulleben nicht zu unterschätzen ist, wie wenig auch die Notwendigkeit von Neuerungen und Wandelungen verkannt werden soll. Die Zöglinge sind stolz auf ihre Anstalt und halten deren Traditionen hoch; sie freuen sich der hervorragenden Leistungen ihrer Mitschüler, und wer nur durch forsches Auftreten ohne wissenschaftliche Leistungen zu imponieren sucht, findet bei ihnen keine Anerkennung. Über die Schule hinaus fühlen sie sich mit pietätvollem Stolze als Zöglinge ihrer alma mater. So ist es nicht zu verwundern, daß dieses Selbstgefühl und die größere Übung der geistigen Kräfte sowohl auf der Universität als in den Anfängen der Beamtenthätigkeit auch solchen Zöglingen der Fürstenschulen, die keine hervorragenden Anlagen besitzen, ein gewisses Übergewicht über andere giebt, die nicht die gleiche Erziehung genossen haben.

Litteratur: Pertuch, chronicon Portense. Leipzig 1612. — C. A. B., Gegenwärtige Beschaffenheit der Schulpforta. Leipzig 1791. — F. K. Kraft, Die Landesschule Pforta. Schleusingen 1814. — Kirchner, Die Landesschule Pforta in ihrer geschichtlichen Entwickelung. Festschrift zur Säkularfeier 1843. — W. Corssen, Altertümer und Kunstdenkmäler rc. des Cisterzienserklosters St. Marien und der Landesschule zu Pforta. Halle 1868. — Th. Flathe, St. Afra. Ein vorzügliches Buch, dessen Verfasser der Unterzeichnete zu besonderem Danke verpflichtet ist. — H. Peter, Die Pflege der deutschen Poesie auf den sächsischen Fürstenschulen. Mitteil. des Vereins für Geschichte der Stadt Meißen I. 3. — Derselbe G. Fabricii ad Andream fratrem epist. Pr. Meißen 1891 u. 92. — Derselbe, Lessing und St. Afra. Rundschau 6. 26 und Lessings Aufenthalt auf der Landesschule St. Afra. Schnorr, Archiv X. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts.

Brandenburg. O. Heine.

Fußreisen s. Schulreisen

*) Corssen S. 145.

Gänge

Die sog. „Freiräume", die im Schulzimmer durch die Gänge, den Platz für den Lehrertisch und den Ofen bedingt werden, sind nicht nur für die Bewegungsfreiheit der Kinder, sondern auch hygienisch von Wichtigkeit, weil sie die Größe des jedem Schüler zugemessenen Flächen- und Luftraumes mit bestimmen. Je mehr man damit geizt, desto kleiner wird der für jedes Kind verfügbare Raum.

Im einzelnen ist folgendes zu beachten: da das Podium für den Lehrertisch nicht gut unter 1,25 m breit sein kann, so darf die Entfernung zwischen der vordern Bankreihe und der Katheder wand nicht unter 2 m betragen. Besser ist es, sie auf 2,5 m zu bemessen. — Starke einseitige Abkühlung wirkt ungünstig auf die Wärmeökonomie des Körpers. Möglichste Breite des Ganges zwischen der Fensterwand und den Subsellien ist deshalb besonders da von Wichtigkeit, wo Schutzwände (Panele) und Doppelfenster fehlen. Sie sollte dann nahezu 1 m betragen. 0,5 m ist das Mindestmaß auch unter sonst günstigen Verhältnissen. — Starke Wärmestrahlung schadet. Deshalb sollte kein Kind näher als 1 m am Ofen sitzen. Macht man den Gang an der Ofenseite schmaler als 1 m, so dürfen einige Plätze am Ofen nicht besetzt werden. — Die Mittelgänge und den Gang zwischen der letzten Bank und der Wand bemißt man zweckmäßig auf 0,5 m. Stößt die Thür nicht auf den Platz vor den Bänken, so darf der Gang, den die Schüler beim Hereinkommen betreten, nicht unter 1 m breit sein.

Je kleiner die Schülerzahl ist, für die ein Schulzimmer eingerichtet werden soll, einen desto größeren Bruchteil der Bodenfläche werden die Freiräume beanspruchen müssen, da sie nicht in gleichem Verhältnis mit der Schülerzahl wachsen oder abnehmen.

Litteratur: S. bei „Bau des Schulhauses." I. Bd. S. 243 ff.

Berlin. Siegert.

Gartenarbeit

s. Handarbeitsunterricht

Gaunerei

s. Diebstahl, Habsucht

Geberden

s. Taubstummen-Unterricht

Gebet

s. Schulgebet

Gebot

1. Berechtigung. 2 Voraussetzungen desselben. 3. Eigenschaften. 4. Das Verbot. 5. Verhalten bei Übertretungen. 6. Regierungs- und Zuchtmittel.

1. Die Berechtigung des Gebietens in der Schule kann nur da angezweifelt werden, wo man die Unterordnung unter einen einsichtsvollen, höheren Willen und die Führung durch denselben, also die Erziehung überhaupt, nicht gelten lassen will. Im Hause hat das Kind vor der Schulzeit von Vater, Mutter und sonstigen Erwachsenen Gebote bemerkt, gehört, dieselben erfüllen sehen und sich ihnen gefügt.

Nach der Schulzeit bringt ihm das Leben in seinen mannigfaltigen Gestaltungen notwendige und teilweise eiserne Gebote in großer Zahl, denen es sich beugen muß. In der Schule wird es bald gewahren, daß Lehrer und Mitschüler unter Geboten stehen und ihnen gehorchen.

2. Voraussetzungen desselben. Das Gebot will aufmerksam angehört, in seinen Teilen und in seinem Umfange begriffen und erfüllt sein. Das Aufmerken auf dasselbe, das Auffassen desselben und den Gehorsam bringt das Kind vom Hause mit zur Schule; es hat gelernt sich der Notwendigkeit zu fügen, dem stärkeren und kräftigeren Willen, gezwungen oder freiwillig, sich unterzuordnen. Das thut es auch in der Schule, und wäre der Gehorsam zunächst auch der erzwungene, also ängstlich und scheu. Die Autorität des Lehrers tritt ihm in einer Kraft und Stärke entgegen, die den kindlichen Willen weit überragt, zu deren Höhe das Kind sich nicht erheben kann. Sein kleiner Wille wird durch den großen angezogen, bestimmt und wie mit unsichtbarer Gewalt beherrscht. Der absolute Gehorsam, der durch Zwang entstanden, wandelt sich durch den rechten verständigen Lehrer um in den freiwilligen, dessen Grundlage das Vertrauen und die Liebe ist. Um dies anzubahnen, darf der Lehrer zuerst nur geringe Anforderungen so stellen, daß das Geforderte nicht als erzwungene, sondern als freiwillige Leistung erscheint. Ton und Gebärde müssen dies unterstützen, so daß vom Schüler die Möglichkeit der Leistung erkannt und ihm Kraft, Mut und Selbstvertrauen gehoben wird. Bemerkt der Zögling sodann, daß die Zufriedenheit des Lehrers für ihn einen Wert hat, so wird auch dies zu einem Sporn seiner Folgsamkeit. Die zuerst leise gestellten Forderungen werden unter Wahrung des zwischen Schüler und Lehrer entstandenen väterlichen Verhältnisses bestimmter. Vor einem aber muß der Erzieher sich hier schon hüten, vor Nachgeben und Zurücknahme seiner Bestimmungen. Ist's schon einem rechten Verständnis des Lebens hinderlich, wenn das Kind zu nachgiebige Spielkameraden hat, so würde eine Nachgiebigkeit des Erziehers diese verkehrte Auffassung bedenklich verstärken und zugleich der Entstehung eines sittlichen Charakters schädlich sein.

3. Eigenschaften. Das Gebot, das in der Schule als Maßregel der Regierung und der Zucht erscheint, hat sich nach folgendem zu richten.

Es darf zunächst nur selten erscheinen. Regierung und Zucht rufen zunächst andere Mittel an (s. unten). Es ist eine Thorheit mit Ge- und Verbieten alles erreichen zu wollen. Die Wirkung des dem Zögling jeden Augenblick gegebenen Gebotes muß sich abstumpfen. Bei vielen Geboten viele Übertretung! Für jedes einzelne Gebot muß eine besondere Veranlassung, ein besonderer Fall, müssen besondere Umstände vorliegen, die es fordern und berechtigt erscheinen lassen. Ferner will der Erzieher sittliche Charaktere bilden. Daher muß er die Individualität seiner Zöglinge kennen, er muß wissen, was der Inhalt ihres Geistes ist, in welcher Richtung ihr Denken und Wollen liegt. Feststellen läßt sich das nur, wenn der Zögling uneingeengt sein eigenstes inneres Wesen zeigt. Dieses muß die Erziehung fassen, alle Maßregeln an dasselbe anschließen, um eine Um- oder Weiterbildung des Geistesinhaltes vorzunehmen. Lassen aber Vorschriften freie Regungen nicht aufkommen, so ist rechtes Erkennen, rechtes Anschließen der Maßregeln und ein psychologisches Fortführen oder Umwandeln des Willens unmöglich. Gebote, ohne Not gegeben, möchten vielleicht Willensansätze hervorrufen; diese vergehen aber bald, da ihnen der Grund und der Antrieb von innen fehlt. Nicht gebrochen, sondern gebogen und gezogen soll der junge Trieb werden. „Der größte Lehrer kann dich nicht umgestalten. Er kann dich befrei'n: du mußt dich entfalten.“ (Feuchtersleben.) Auch wenn zufolge genauen Erkennens der Individualität Maßnahmen getroffen sind, ist noch Freiheit der Äußerung und Bewegung des Zöglings nötig, damit der Erzieher Einblicke thun kann in den durch seine Anordnungen bestimmten Geist, um daraus weitere Hilfen zu erhalten. — Schlimm steht's, wenn der Zögling, stets und fortwährend unter dem Druck der Gebote handelnd, niemals sein eigenes Wesen erkennen lassen kann. Er kann dann auch dem prüfenden und scharfen Auge tadellos erscheinen und doch nur eine Scheinmoralität haben. Das Gebot hat ihn zur Verheimlichung und zur Lüge angeleitet, ihn zum Heuchler gemacht. Deshalb gilt Lockes Grundsatz heute noch: Gebt dem Zögling so wenig Regeln wie möglich.

Ferner muß das Gebot klar und bestimmt sein. Der Erzieher muß wissen, was er will, sein Vorhaben scharf ins Auge fassen und dies so zum Ausdruck bringen, daß eine Zweideutigkeit, ein Mißverständnis, oder ein Widerspruch

zu einer früheren Bestimmung nicht aufkommen kann. Alle Unentschiedenheit, wie jedes Wenn und Aber sind ausgeschlossen. Bei Unbestimmtheit und Unklarheit entstehen Zweifel über das Geforderte, folglich auch über das Gehorchen. Selbst ein Sich-Entziehen des Gebots ist denkbar. Dadurch erhält die Sittlichkeit einen starken Stoß. Aber auch ein Unterordnen unter das Gebot noch vorausgesetzt, so wird der Zweifel doch das Selbstvertrauen, den entstehenden Mut und die sich hebende Kraft erschüttern, vielleicht ganz zu Boden drücken. Verdrossenheit und Unzufriedenheit und nicht das frische und fröhliche Streben der unter klaren Geboten stehenden Zöglinge stellt sich ein. Mit Zaghaften und Mutlosen haben zudem böse Geister immer ein leichtes Spiel (Stoy). Allgemeine Gebote und Erinnerungen aber, wie z. B. schreibt schön! sind ohne Wert. Dem Schüler ist in dem angegebenen Falle der rechte Strich und die richtige Buchstabenform zu zeigen nnd vorzuschreiben. Genügte die allgemeine Forderung: seid fromm! so wäre jeglicher Unterricht überflüssig. Es soll die Schule sich überhaupt vor allen Allgemeinheiten hüten, sich immer an das Einzelne, Bestimmte halten, so ganz besonders im Gebot! — An diese Forderung schließt sich die weitere· Gebiete nicht zu viel und nicht auf zu lange Zeit hinaus! Der Leistungsfähigkeit des Zöglings muß entsprochen, sie darf nicht überschritten und nicht auf Tage oder gar Wochen hinaus mit einem Druck belastet werden, sonst entsteht ebenfalls Mutlosigkeit und Widersetzlichkeit. Die Unbestimmtheit und die zu große Forderung können Ausnahmen vom gegebenen Gebot gestatten; das ist wiederum nachteilig.

Zur Klarheit und Bestimmtheit gehört Kürze. Das Gebot giebt Anstoß zu einer Thätigkeit, darum ist die Kürze hier besonders gefordert. Erläuterungen und nähere Bestimmungen, häufig ein Zeichen der Redseligkeit, müssen überflüssig sein. Zu unterbleiben haben Bemerkungen, die den Kern verdecken und von ihm ablenken. Alle Geschwätzigkeit ist schädlich, die beim Gebot in erster Linie. Die kurze Sprache des Anordnens und Befehlens, die Einsilbigkeit, dient ihm. Häufig genügt ein Infinitiv, ein Partizip der Vergangenheit, eine Interjektion, begleitet von einer Hand- und Armbewegung.

Weiterhin muß das Gebot kräftig und entschieden sein. Zweifel an seiner Erfüllung sind unmöglich. Es zeigt die Energie des Lehrers, unter Umständen im höchsten Grade. Trotzdem muß der Zögling in der Art und im Ton des Gebietens das volle Wohlwollen des Lehrers erkennen und auch das schärfste Gebot soll sein Vertrauen zu demselben nie stören. Ein sarkastischer Ton ist ein Zeichen des Despotismus.

Das Vertrauen würde ferner erschüttert werden, wenn einem Schüler erlaubt, was dem anderen verboten ist, wenn heute gestattet, was gestern verurteilt war. Ferner ist es unmöglich, ein Gebot, welches gegeben ist, rückgängig zu machen. Es kam, weil die Notwendigkeit dazu drängte. Es erscheint dem Schüler unentbehrlich, darum bleibt es bestehen. Nicht Laune und Willkür erzeugten es Darum ist es, wenn es festgesetzt ist, dem Willen des Lehrers entrückt. Es ist daher durch kein Schmeicheln, Bitten, Versprechen, Weinen zu beseitigen. Giebt der Lehrer nach, so erzieht er Auflehnung gegen sich und seine Anordnungen. Seine erste Nachgiebigkeit legt bei ihm den Grund zu einer zweiten und berechtigt die Kinder zur Hoffnung auf weitere. Nach ruhiger Überlegung, und nicht in Herrschsucht, Bequemlichkeit oder Leidenschaftlichkeit, treffe er die Anordnung. Sonst sind Widerrufe nötig und bald gehorchen die Schüler überhaupt nicht mehr und der Lehrer wendet sich in seiner Ohnmacht mit Bitten und Vorwürfen an sie. Nun ist er nicht mehr fähig, Kinder zu regieren und zu erziehen. — Nur im Falle seines Irrtums hat er das Gebot zurückzuziehen, dann auch sofort, und sein Unrecht offen einzugestehen. Bei Vorsicht, Überlegung und ruhigem, klarem Gemüt wird dies zum Segen der Kinder und zu seinem Vorteil nur äußerst selten vorkommen.

4. Das Verbot. Ist schon beim Gebrauch des Gebotes größte Vorsicht nötig, so noch mehr beim Verbot. Geschickte Lehrer wandeln letzteres, wenn es möglich ist, in ein Gebot um. Das Verbot berührt Unrechtes, Ungehöriges, lenkt den Sinn darauf und reizt ihn dazu. Mit negativen Vorbildern ist noch niemand erzogen worden! Der durch das Verbot angeregte Reiz kann so groß werden, daß er die Furcht vor der Strafe beim Ungehorsam übersteigt. Dann verleitete das Verbot zum Bösen. Besonders bedenklich sind allgemeine Verbote, wenn z. B. den Kindern im Obst- und Beerengarten gesagt wird: eßt kein Obst!

5. Verhalten bei Übertretungen. Übertretungen kommen vor, wenn der Lehrer auch alles bedachte und das Gebot allen Anforderungen entspricht. Auf Böswilligkeit

und schlechten Sinn ist deshalb noch nicht zu schließen, weder Vergehungen gegen Gebote der Regierung noch bei solchen der Zucht. Können doch die Verstöße gegen die Regierung aus an sich nicht tadelnswerten Regungen hervorgehen. Der Erzieher hat bei Ungehörigkeiten seinem Zögling mit vollem Vertrauen entgegenzutreten und darf zunächst nie Verdorbenheit und Ingrimm gegen sich und die Schule voraussetzen. Die kindliche Beweglichkeit, die andererseits viel nützt, ist oft der Grund. Strafen dürfen daher zunächst nicht angewandt werden. Müßten sie aber eintreten, auch dann dürfte dem Zögling das einmalige Vergehen nie wieder vorgehalten werden. Ist es abgethan, dann ist's vergessen. Anders ist's, wenn wiederholter Ungehorsam sich zeigt. Dann ist das Gebot fester einzuprägen durch mündliche und schriftliche Wiederholung desselben durch den Schüler; auch das, was er im Ungehorsam übersah, hat er auf gleiche Weise darzustellen. Wäre infolge fortgesetzter Übertretungen auf eine beginnende schlechte Neigung, auf eine schädliche Richtung des Willens zu schließen, so hat der Erzieher die gleichartigen Fehler in einem Buche zu sammeln, sie dem Schüler unter vier Augen, vor der Klasse, oder vor der ganzen Schule vorzuhalten und die Eltern um Hilfe anzurufen.

7. Regierungs- und Zuchtmittel. Das Gebot ist Mittel der Regierung und der Zucht. Im ersteren Falle dient es dem Augenblick, beseitigt unter Ausübung eines Druckes ein eben vorliegendes Hindernis und hat damit seine Aufgabe erfüllt; im letzteren Falle geht seine Wirkung in die Zukunft, es will eine bestimmte Willensrichtung und diese nachhaltig erzeugen. Als Maßnahme der Regierung tritt es auf, wenn trotz der beiden andere Maßnahmen derselben: der Befriedigung der berechtigten Naturbedürfnisse und der dem kindlichen Geiste im Augenblick entsprechenden Beschäftigung noch den Unterricht störende Bestrebungen des Kindes erscheinen. Es beseitigt dieselben gewaltsam, ohne sich darum zu kümmern, ob der Schüler die Gründe, die den Lehrer zum Gebot drängten und die Notwendigkeit desselben einsieht. Auf eine Erörterung läßt die Regierung sich nicht ein. Der Schüler wird zumeist Grund und Notwendigkeit nicht begreifen, dann aber um so gewisser nicht, wenn er sich im Zustande des Begehrens befindet, sich also der Belehrung gar nicht vorurteilsfrei hinzugeben imstande ist. Der Lehrer aber kann mit den Bestimmungen, die der Unterricht fordert, nicht warten, bis dem Schüler die Einsicht für dieselben gekommen ist. Daher ist ein Begründen derselben ungehörig. Der Schüler fügt sich dem Gebote der Regierung, weil er die Stärke derselben, ihre Kraft und den von ihr ausgehenden Zwang empfindet. Das Gebot der Regierung will schweigenden Gehorsam. Dadurch legt es den Grund zur Moralität, auf welche das Gebot der Zucht nur Rücksicht nimmt. Dieses wendet sich an die Einsicht des Zöglings, setzt das Verstehen seiner Nützlichkeit und Notwendigkeit voraus oder macht sie ihm deutlich. Hier tritt ein Begründen ein. Dabei wendet der Erzieher sich an den innersten Kern des Zöglings, an sein Gemüt. Hier ist die moralische Warnung, das herzliche Zureden gefordert, so daß der Zögling dem Gebote beistimmt, es sich aneignet, sich ihm fügt und ihm nach freiem Entschluß folgt. Die aus seinem Innern dem Gebote entgegenkommenden Regungen machen es in seinen Wirkungen nachhaltig. — Dient das Gebot den Zielen der Ethik, so erzeugt es moralisches Denken und Handeln.

In dem willigen Sich-Beugen unter die höhere und vollkommenere Einsicht solchen Gebots zeigt sich und erstarkt die Herrschaft des Geistes über die Triebe. Bewahrt sich diese der Zögling in seinem Leben, stellt er sich selbst immer wieder unter diese Gebote, so ist er ein sittlicher Charakter. (S. Befehl, Regierung, Zucht.)

Litteratur: Herbart, Umriß päd. Vorlesungen. 2. Teil. 3. Abschn. 6. Kap. (Barthol.-Sallwürk I. S. 355). — Ziller, Regierung der Kinder. § 9 u. f. — Stoy, Encyklopädie der Pädag. S. 100 ff. — Schmids Encyklopädie: Befehlen, Bd. 1, S. 470. — Levana §§ 61—63. — Leutz, Lehrb. d. Erz. u. d. Unterr. I, S. 146. — Ziller, Allgem. Pädag. 2. Aufl. S. 114 u. f. — Niemeyer, Ausgabe von Rein I, S. 138 u. f. — Schiller, Handbuch der prakt. Pädag. S. 121 u. f. — Schwarz-Curtmann, Lehrb. d. Erz. I. § 41.

Neustadt a. O. H. Winzer.

Geburtstage

1. Geburtstage der Kinder. 2. Geburtstage der Eltern. 3. Geburtstage der Lehrer. 4. Geburtstag des Kaisers bezw. des Landesherrn. 5. Geburtstage hervorragender Männer.

1. Geburtstage der Kinder. Die Sitte, die jährliche Wiederkehr des Tages der Geburt festlich zu begehen, beschränkt sich bei uns vor-

zugsweise auf die protestantischen Gegenden; von den beiden katholischen Kirchen wird statt dessen der Namenstag festlich begangen.

Die Mutter ist es, in welcher der Tag, an dem sie einem Kinde das Leben gab, naturgemäß die innigsten Gefühle wachrufen muß. Wird das Heiligste in ihr lebendig, jene Fülle seligen, unaussprechlichen Empfindens, das ihr Inneres durchzitterte, als durch sie am Baum der Menschheit eine neue Knospe sproß, dann wird das, wovon ihr Herz überfließt, sich befruchtend in das Kindesherz ergießen, und zwar um so wirksamer, je unmittelbarer es geschieht. Sie wird ihr Kind herzlicher noch, denn sonst, in die Arme schließen, und glückseliger wird sie ihren Blick auf ihm ruhen lassen. Und wie die Mutter, so der Vater. Was beide aus dem Heiligtum des Herzens dem Geburtstagskinde darbringen, das ist das Köstlichste, was seinen Freudentag verklären kann; es ist eine Gabe, welche auf das junge Gemüt veredelnd wirken muß. Daß eine entsprechende äußere Feier den Geburtstag auszeichnen darf und seine erziehliche Wirkung zu erhöhen geeignet ist, unterliegt keinem Zweifel. Wie natürlich sie ist, das beweist die neidlose Mitfreude und Mitfeier seitens der Geschwister und Gespielen. Doch sei man vorsichtig bei der Auswahl der Geschenke und vergesse nie, daß sie auch verziehen können. Die Fülle und der Reichtum des Geburtstagstisches führen leicht dahin, daß das Kind die Gaben zu messen und zu werten sich gewöhnt, daß die reine Freude ihm fremder und fremder wird und Begehrlichkeit, unzufriedene Selbstsucht und Blasiertheit an ihre Stelle tritt. Nicht was gegeben wird, sondern daß gegeben wird und die Liebe die Geberin ist, kann und soll die Geburtstagsweihe erhöhen.

In Pensionaten und Internaten, die in ihrer Organisation der Familie nahe kommen, wird die Geburtstagsfeier der Zöglinge derjenigen im häuslichen Kreise ähnlich gestaltet werden können; in öffentlichen Schulen dagegen kann von einer eigentlichen Feier nicht die Rede sein. Doch bieten die Geburtstage der Kinder dem Lehrer immerhin Gelegenheit, die Erziehung zu fördern, und diese Gelegenheit sollte der Lehrer nicht unbenutzt vorübergehen lassen. Er gratuliere ihnen vor der Klasse und mache sie darauf aufmerksam, daß Geburtstage zu den Höhepunkten des Lebens zählen, an denen man gerne einen Blick prüfend auf die Vergangenheit, mahnend und spornend auf die Zukunft wirft. Das sollte der Lehrer mit ihnen thun und alle Eltern und Erzieher sollten es thun. Schule und Haus müssen den Geburtstag der Kinder zu einem Tage der inneren Einkehr, der Selbstprüfung und Selbstbeobachtung erheben und dadurch im Kinde Interesse an der Selbstbeobachtung, dem Schlüssel der Selbsterziehung, wecken. Was so in den Tagen der Kindheit zu einer unschuldigen, unbedeutenden Gewohnheit geworden, das vermag nachher sich zu einem mächtigen Impulse selbständiger Charakterbildung zu entwickeln.

2. Geburtstage der Eltern. Mit gutem Beispiele müssen vor allem die Eltern selber den Kindern vorangehen und das eigene Geburtstagsfest nicht zu einem Prunkfeste gestalten wollen, nicht in die äußere Feier, an der nach schöner Sitte die Freunde des Hauses teilnehmen, den Schwerpunkt des Tages legen, sondern darin, daß sie im Kreise der Ihrigen einen Rück- und Vorblick in das Leben werfen und den Kinderherzen Gelegenheit bieten, sich ihnen in derselben Weise zu öffnen, in der ihr Herz sich dem Kinde an seinem Geburtstage öffnete.

3. Geburtstage der Lehrer. Aus dem Gesagten geht hervor, daß von einer Teilnahme der Schüler an der Geburtstagsfeier des Lehrers am besten abgesehen wird. Sie könnte doch nur rein äußerlicher Art sein, und was durch die äußerliche Teilnahme für den Erziehungszweck gewonnen werden könnte, ist nicht bedeutend genug, um den möglichen Schaden aufzuwiegen. Es kann schon einen schädlichen Wetteifer hervorrufen, wenn ein Kind seine Dankbarkeit an diesem Tage in einer kleinen Aufmerksamkeit, und sei es in einem Blumensträuße, vor der Klasse Ausdruck giebt. Darum ist von einzelnen Behörden die Feier des Geburtstages des Lehrers in der Schule und von der Schule ganz und gar untersagt worden. Selbst in denjenigen Anstalten, welche sich dem familienhaften Charakter nähern, dürfte es sich empfehlen, die gemeinsame Teilnahme darauf zu beschränken, daß der Leiter der Anstalt die Glück- und Segenswünsche für den Lehrer in das gemeinsame Morgengebet einschließt.

4. Geburtstag des Kaisers bezw. des Landesherrn. Der Geburtstag des Kaisers bezw. des Landesherrn dagegen hat hohe erziehliche Bedeutung für die Jugend; darum ist auch seine Feier obligatorisch für alle

Schulen. Doch kommt es auch hier darauf an, sie richtig zu gestalten, wenn sie erziehlichen Gewinn abwerfen soll. Dadurch, daß der Unterricht ausfällt, daß die Kinder die Arbeitsstätte in eine Feierstätte verwandeln, indem sie den Festraum ausschmücken, und daß jeder Teilnehmer im Festkleide erscheint, wird in den jungen Herzen eine gewisse Feststimmung geweckt und das Gemüt empfänglich gemacht für den eigentlichen Festaktus. In dem Mittelpunkte desselben steht die Ansprache des Festredners. Dieser darf nie außer acht lassen, daß allein das, was die Fürsten im Verein mit den Männern des Volkes für das Emporblühen des Vaterlandes gewirkt haben, uns das Fürstenhaus und das Vaterland lieb und wert macht. Darum hat er in anschaulicher Weise den Fürsten als Träger der Kultur, als Vater und Diener des Vaterlandes zu zeigen; er hat anschaulich darzulegen, wie das Fürstenhaus schirmend seine Hand über die ruhige Entwickelung seines Volkes ausgebreitet, wie es nach Kräften die Wohlfahrt desselben gefördert hat und leitend in die Kulturarbeit eingreift. Gemeinsamer Gesang und passende Deklamationen leiten die Festrede ein und geben ihr einen feierlichen Abschluß. Dem Festaktus folgt ein gemeinsamer Ausflug, der sich zu einer heitern und zwanglosen Fortsetzung der ernsten Feier gestaltet. So wird des Fürsten Geburtstag ein Festtag, auf den jedes Kind sich lange vorher freut, der dauernd in seiner Erinnerung lebt und in sein Herz die Samenkörner senkt, aus welcher vaterländische Gesinnung und nationales Interesse keimt.

5. Geburtstage hervorragender Männer. Doch auch des Geburtstages derjenigen großen Männer, deren Wirken, mit dem Lehrstoff in Verbindung stehend, für die Emporbildung der Jugend bedeutungsvoll geworden ist, sollte die Schule gedenken, wenn auch nur in einem kurzen Erinnerungsworte, um in der Erfüllung dieser Pflicht nationaler Pietät ein weiteres Mittel zu haben, die Kinder an das Vaterland zu ketten.

Coswig. H. Wigge.

Geckenhaft

s. albern, Augendienerei, Gefallsucht, Eitelkeit

Gedächtnis

1. Gedächtnis im allgemeinsten Sinne. 2. Gedächtnis im Unterschied von Erinnerung. 3. Beschaffenheit des Gedächtnisses. 4. Bedingungen des Gedächtnisses: a) Die Auffassung. b) Verknüpfung. c) Reihenbildung. 5. Einprägen, Memorieren. 6. Arten des Memorierens: a) Das judiciöse. b) Das mechanische. Wert desselben. c) Das ingeniöse oder mnemonische. 7. Immanente und planmäßige Wiederholung. 8. Übung des Gedächtnisses.

1. Gedächtnis im allgemeinsten Sinne. Unter Gedächtnis im allerweitesten Sinne versteht man die Aufbewahrung gewisser Zustände und deren Erneuerung oder Reproduktion. Das Gedächtnis betrachtet man „als eine allgemeine Eigenschaft der Materie, sofern ihren Bestandteilen das Bestreben eignet, empfangene Eindrücke festzuhalten und dieselben, falls sie bezüglich ihres Effektes eine Sistierung oder Hemmung erfahren, zu reproduzieren". Insbesondere gilt das von der organischen Materie. (Siehe darüber Cornelius, Das Gedächtnis als eine Eigenschaft der Materie, Zeitschrift für exakte Philosophie. Bd. XIV, Heft II und E. Hering, Über das Gedächtnis als eine allgemeine Funktion der organischen Materie. Wien 1876.)

Es soll hier nur das Geistesleben berücksichtigt werden. Als Gedächtnis bezeichnet man hier die Summe alles reproduzierbaren Geistigen, das in der Seele entstanden ist. Man hat am Gedächtnis zwei Seiten zu unterscheiden, einmal den Inhalt, das Aufbewahrte, das Behalten oder Merken und dann das Wiedergeben, die Reproduzierbarkeit des Gemerkten. (Siehe den Artikel: Association und Reproduktion.)

2. Gedächtnis im Unterschied von Erinnerung. Vom Gedächtnis unterscheidet sich die Erinnerung dadurch, daß uns bei der Reproduktion einer früher gehabten Vorstellung das Bewußtsein kommt, daß dieselbe einer früheren Zeit angehört und daß sie mit der jetzt im Bewußtsein befindlichen übereinstimmt oder verknüpft ist. Dieses Urteil der Identität zwischen den jetzt im Bewußtsein befindlichen und den früher gehabten Vorstellungen ist das charakteristische Merkmal des „Sicherinnerns". Das willkürliche „Sicherinnern" nennt man „sich besinnen". Wir sehen hier von der Erinnerung ab und behandeln nur das Gedächtnis und zwar reden wir zunächst von seinen Eigenschaften. Von einem guten Gedächtnisse verlangt man, 1. daß

man bei der Reproduktion aller zeitraubenden Wiederholungen und künstlichen Mittel entbehren kann. 2. Treue. Treu ist das Gedächtnis, wenn es das Gemerkte unverändert wiedergiebt, wenn es die Vorstellungen in demselben Zusammenhange und unter denselben Umständen, wie sie zuerst vorkamen, reproduziert. 3. Lebhaftigkeit. Diese unterscheidet sich von der Treue dadurch, daß viele unter sich nicht oder wenig zusammenhängende Vorstellungen ohne Zögern ins Bewußtsein gehoben werden. 4. Dauerhaftigkeit. Diese besteht darin, daß es das Gemerkte lange festhalten und nach langen Zeiträumen noch wiedergeben kann. 5. Dienstbarkeit. Durch diese wird das Gemerkte bei jedem gegebenen Anlaß ohne langes Besinnen mit Leichtigkeit reproduziert. Endlich verlangt man von dem Gedächtnis einen großen Umfang; es soll recht viele und mannigfaltige Arten von Vorstellungen in sich aufnehmen, behalten und reproduzieren.

3. **Beschaffenheit des Gedächtnisses.** Vorgenannte Eigenschaften, besonders die der Treue, Dauerhaftigkeit und Dienstbarkeit wird man in erster Linie dadurch dem Gedächtnis verschaffen können, daß man für Intensität der ursprünglichen Vorstellungen Sorge trägt.

Die Intensität der Vorstellungen erfordert, daß sie klar und deutlich aufgefaßt werden, nicht an Verworrenheit leiden.

Die Empfänglichkeit wird im allgemeinen durch starke sinnliche Wahrnehmungen mehr gereizt als durch die schwachen, erstere prägen sich darum dem Gedächtnis viel sicherer ein als letztere. Schulwandkarten genügen in dieser Beziehung leider oft nicht den psychologischen Anforderungen, die man an sie stellt, indem sie das Kartenbild so bieten, daß es sich den Schülern nicht stark genug einprägen und im Gedächtnisse haften kann.

Ruhe und Zeit muß man den Schülern lassen zur Aufnahme der Wahrnehmung. Hat der Lehrer ihnen als Anschauungsobjekt den Fuß eines Insektes vorzulegen, so wäre es ein pädagogischer Fehler, das Objekt zu entfernen, ehe es nicht jeder Schüler genau in Augenschein genommen hat. Es ist stets Sorge dafür zu tragen, daß das auffassende Subjekt in der gehörigen Disposition sich befindet. Auch der Lehrer hat betreffs der Gedächtnisausbildung bei seinen Schülern zu berücksichtigen, was Herbart sagt: „Ausbildung des Gedächtnisses beruht ganz und gar auf Ruhe und Sammlung. Daher ist alles, was die Nerven beunruhigt, dem Gedächtnis schädlich, die gedächnisstarken Menschen aber sind solche, welche sich einer ungewöhnlichen Stetigkeit im Zustande des Organismus erfreuen." Alles Geräusch und was sonst die Aufmerksamkeit von dem Anschauungsobjekt ablenken könnte, muß vermieden werden. Alle müssen deutlich sehen und hören können, darum ist die individuelle Beschaffenheit der Sinne der verschiedenen Schüler zu beachten, so daß die Kurzsichtigen und Schwerhörenden ihren Platz vorn auf der ersten Bank haben. Die Individualität ist auch insofern zu berücksichtigen, als man unterscheidet zwischen denen, die schnell auffassen und denen, die viel Zeit brauchen, um die Wahrnehmung aufzunehmen. Überstürzung bei den letzteren würde nur unklare Vorstellungen erzeugen, während bei den ersteren ein zu langes Verweilen bei demselben Gegenstande nur Langeweile erzeugt.

4. **Bedingungen des Gedächtnisses.** Die möglichste geistige und körperliche Ruhe seitens der Schüler ist für ein sicheres, klares Auffassen der Wahrnehmung Hauptbedingung. Jede falsche oder unklare Vorstellung wird stets ein nutzloses Hemmnis sein und bleiben. Überhaupt wird die Empfänglichkeit durch zu langes Verweilen bei einem Gegenstande erschöpft. Bisher redeten wir von der rechten Art und Weise, wie Anschauungen durch Wahrnehmung der sinnlichen Gegenstände im Unterricht entstehen müssen, damit das Gedächtnis recht gepflegt würde. Im größten Teile des Unterrichts muß dagegen der Schüler durch die Worte des Lehrers das Neue aufnehmen. Für die Pflege des Gedächtnisses ist in Bezug auf das Sprechen folgendes zu beachten. Undeutlich gesprochene Worte bewirken Mißverständnisse und dadurch das Aufsteigen falscher Vorstellungen. Die Folge des übermäßig lauten Sprechens ist die, daß die Aufmerksamkeit des Zuhörers erlahmt, weil der Schall durch seinen sinnlichen Reiz sich den Vorstellungen entgegensetzt und so die Schüler abstumpft. Das Umgekehrte hat das zu leise Sprechen zur Folge. Hier wirken die Laute nicht stark genug, um die richtigen Vorstellungen hervorzurufen. Das richtige Maß bezw. Abwechselung zwischen dem zu lauten und zu leisen Sprechen innezuhalten, ist also eine wichtige pädagogisch-psychologische Forderung. Ebenso heißt es, die richtige Mitte zu treffen zwischen dem zu langsamen und zu schnellen Sprechen. Wird zu langsam gesprochen, so erlischt die Aufmerksamkeit des Zuhörers

bald, denn alle sinnlichen Wahrnehmungen, welche länger stehen bleiben, als sie beschäftigen, lassen die gewonnenen Vorstellungen rasch sinken, weil die Empfänglichkeit abnimmt. So können sich die erstgewonnenen Vorstellungen mit den folgenden nicht in der wünschenswerten Weise verbinden. Werden die Worte gedehnt gesprochen, so kann das den Zuhörern unerträglich werden, denn die ersten Silben lassen schon die richtigen Vorstellungen erraten und zu der höchsten Stärke bringen, durch das Folgende wird die Aufmerksamkeit nur gehindert. Beim zu schnellen Sprechen können die Vorstellungen nicht so schnell reproduziert werden, als es das Sprechen verlangt, Unaufmerksamkeit und Langeweile wird also auch die Folge des zu schnellen Sprechens sein.

Beim Sprechen ist ferner die Gestaltung des Tones zu berücksichtigen. Je nach Betonung der Worte kann man eine verschiedene Reproduktion der Vorstellungen bewirken. Von Bedeutung für die Reproduktion der Vorstellungen durch die Rede sind auch die physiologische Mitwirkung, die Haltung des Körpers des Sprechenden, die Gestikulationen. Die Intensität der Vorstellungen wird ferner bedingt dadurch, daß sie mit dem nötigen Interesse und der nötigen Aufmerksamkeit aufgefaßt werden. Je größer die Lebendigkeit des Interesses ist, mit der die Vorstellung gleich bei ihrem ersten Auftreten aufgenommen wird, desto besser haftet sie im Gedächtnis. In dieser Beziehung sagt Strümpell: „Wir behalten vor allem die Vorstellungen, welche einen bestimmten psychischen Wert haben, d. h. die von unserem Interesse begleitet sind, an die sich andere geistige Elemente, Gefühle, Schmerz, Freude, Begierden, Bestrebungen, Pläne anschließen."

Die 1. Bedingung für ein gutes Gedächtnis ist also ein gutes Auffassen der Vorstellungen. Gutes Auffassen die beste Aufbewahrung. Das möglichst geringe Vergessen des Gegebenen zu erstreben, wird aber auch dadurch befördert, daß man die erzeugten Vorstellungen nicht isoliert in der Seele stehen läßt. Vorstellungen, die unverbunden und wirr durcheinander liegen, haben für die geistige Bildung einen sehr geringen Wert. Die Reihenbildung ist vielmehr der Anfang eines gut geordneten geistigen Haushaltes. Darum muß der Unterricht sorgen für Vorstellungsreihen, die von vielen Anfangspunkten her reproduzierbar sind. Der Schüler besitze sein Wissen in Reihenformen, alles erscheine ihm an gehörigem Platze auf gegebenen Anlaß. Aber nicht in einer langen Reihe oder in vielen einzelnen ungeordneten Reihen ist die wissenschaftliche Ordnung zu suchen, sondern ein „wohlgeordnetes Gespinst müssen die Vorstellungsreihen bilden, in welchem der menschliche Geist die Spinne ist."

5. Einprägen, Memorieren. Es werden sich zwar bei einem guten Unterricht schon durch die Vorstellungsassociation unwillkürlich Vorstellungsreihen bilden. Wird aber die Aneignung der Vorstellungen, der Vorstellungsreihen und anderer psychischer Gebilde mit Absicht vollzogen, will man die erworbenen Vorstellungen absichtlich reproduzierfähig machen, so redet man vom Memorieren.

6. Arten des Memorierens. Man unterscheidet eine dreifache Art des Memorierens: das judiciöse, das mechanische und ingeniöse oder mnemonische.

a) Das judiciöse. Der Lehrer behandelt z. B. mit seinen Schülern die biblische Geschichte: „Die Kundschafter". Wie wird dieselbe eingeprägt? Nach dem Lesen in der Bibel wird die Erzählung wiedergegeben und dann werden folgende Überschriften gebildet: 1. Die Aussendung der zwölf Kundschafter. 2. Die Erlebnisse der Kundschafter. 3. Die Botschaft derselben. 4. Die Empörung des Volkes. 5. Josua und Kalebs Ermahnung. 6. Gottes Verhalten. 7. Die Verstocktheit des Volkes. Hierbei wird also stets auf den Zusammenhang der Gedanken auf die innere Verbindung des Stoffes geachtet. Dieses Memorieren heißt das verständige oder judiciöse. Es deckt qualitative Beziehungen unter den Vorstellungen auf und verbindet letztere durch Urteile. Das verständige Memorieren verknüpft die Vorstellungen nach der notwendigen Zusammengehörigkeit, nach dem Gesetz der Gleichartigkeit und dient so der unmittelbaren Reproduktion. Die gewonnenen Überschriften der biblischen Geschichten werden so oft wiederholt, bis sie die Schüler auswendig in der Reihenfolge sicher hersagen können. Die Vorstellungen auch nach dem äußern Moment der Gleichzeitigkeit verknüpfen, das ist das mechanische Einprägen.

b) Das mechanische. Wert desselben. Mechanisch sind verknüpft ein Gegenstand und sein Name, eine muttersprachliche und fremdsprachliche Vokabel, ein historisches Ereignis und seine Jahreszahl. Mechanisch werden eingeprägt die Reihe der Präpositionen, die Namen der Propheten, die biblischen Bücher u. s. w. Das mechanische Memorieren ist äußerlich, ver-

gänglich und unzuverlässig, anders ist es mit dem judiciösen Memorieren, hier stehen die Vorstellungen in innerer Beziehung, die Verknüpfung der Vorstellungen ist schon von selbst gegeben. Diese Stärke der Verknüpfung, die von Natur schon in den judiciös verknüpften Vorstellungen liegt, kann das mechanische Einprägen nur erst durch vielmaliges Repetieren erreichen. Außerdem werden ja auch beim judiciösen Einprägen die Vorstellungen zugleich mechanisch verknüpft, da sie auch gleichzeitig im Bewußtsein stehen. So ist die Memorierkraft der judiciösen Verknüpfung nach ihrer intensiven Stärke der der mechanischen Verknüpfung bedeutend überlegen. Auch nach einer anderen Seite hin zeigt sich der Vorzug des judiciösen Memorierens vor dem mechanischen.

Die Vorstellungsreihen, die auf judiciösem Wege entstanden sind, können nach allen Seiten hin reproduziert werden. Hier sind Straßen vom Centrum nach allen Punkten der Peripherie. Die bloß mechanisch verknüpften Vorstellungsreihen können nur nach einer Seite hin reproduziert werden. Dort haben wir also eine vielseitige, hier eine einseitige Reproduzierfähigkeit. Bei einem guten Unterricht wird darum das judiciöse Memorieren eine hervorragende Stellung einnehmen. Man wird vor dem judiciösen Memorieren nicht mechanisch einprägen. Pestalozzi betonte zwar überall den Parallelismus der Dinge und Worte, ging aber darin irre, daß er mit seinen Kindern den „unsinnigsten Gallimatthias“ trieb, er prägte den Kindern Wörter ein, für deren Inhlt sie erst später das Verständnis erhielten. Bekanntlich verglich Pestalozzi irrtümlicherweise dieses Einprägen unverstandener Wörter mit dem Herbeischaffen von Material zum Bauen. Darüber darf man übrigens das mechanische Einprägen nicht vernachlässigen. Wir erinnern nur an die Einprägung des Einmaleins.

c) **Das ingeniöse oder mnemonische.** Die dritte Art des Memorierens ist das ingeniöse. Um das Behalten der Namen der Fastensonntage zu erleichtern, merkt man sich z. B. den Satz: „**In** **R**ichters **O**fen **l**iegen **j**unge **P**almen.“ Die Anfänge der Worte dieses Satzes bilden die Stützen für das Merken der Namen: Invokavit, Reminiscere, Oculi, Lätare, Judica, Palmarum. Die Sonntage nach Ostern: Quasimodogeniti, Misericordiasdomini Jubilate, Cantate, Rogate, Exaudi kann man sich merken an dem Satze: „**Qu**itten **m**üssen **j**unge **C**hristen **r**oh **e**ssen.“ Die Reihe der Planetennamen wird gemerkt an folgendem Satze: „Im Mergel (Merkur) wuchs eine Nuß (Venus), dieselbe fiel auf die Erde (Erde), dort fraß sie ein Marder (Mars). Aus dessen Pelze machte ich eine Weste (Vesta) und schenkte sie einem Jungen (Juno), der zerschnitt sie mit der Schere (Ceres), machte daraus einen Ball (Pallas) und warf ihn über eine Aster (Asträa) in einen Schuppen (Jupiter), dort flog er in einen Sattel (Saturn), zertrümmerte eine Uhr (Uranus) und fiel in einen Napf (Neptun).“

Aus der Litteraturgeschichte des 18. Jahrhunderts kann man sich eine Anzahl wichtiger Daten dadurch leichter merken, daß man die Zahlen, die sich auf 9 endigen, zusammenstellt: 1719 Gleim geboren, 1729 Lessing geb., 1749 Goethe geb., 1759 Schiller geb., Kleist gest., 1769 Arndt geb., Gellert gest. Um in der Geographie die Flüsse zu merken, welche vom Fichtelgebirge kommen, faßt man die Anfangsbuchstaben in dem Worte mens zusammen. **M**ain, **E**ger, **N**aab, **S**aale. Bei dieser Art des Einprägens ist, da der innere Zusammenhang der Vorstellungen fehlt, ein Zusammenhang auf künstliche Weise geschaffen. Darum heißt dieses Memorieren das künstliche oder ingeniöse (ingenium = Witz, sucht Ähnlichkeiten zwischen oft weit auseinanderliegenden Dingen auf). Man nennt es auch das mnemonische Memorieren. Mnemonik ist die Kunst, welche die Vorstellungen durch künstliche Hilfen verknüpfen lehrt. Treffend hat Dörpfeld diese künstlichen Hilfsmittel Gedächtniskrücken genannt. Der erziehende Unterricht wird auf den Gebrauch des mnemonischen Memorierens verzichten. Da, wo man Verwechslungen vorbeugen kann und wo wirklich diese Art des Memorierens dem mechanischen in ungezwungener Weise zu Hilfe kommt, mag Mnemotechnik allenfalls am Platze sein. Ein guter Unterricht wird immer darauf sehen, daß früher verarbeiteter Stoff beim Neulernen wieder mit zur Verknüpfung, zur Anwendung herangezogen wird. Man nennt diese Art des Memorierens, die bei Behandlung des neuen Unterrichtsstoffes für den Schüler unabsichtlich als im Stoffe selbst liegend, vorgenommen wird, die immanente Wiederholung.

7. Immanente und planmäßige Wiederholung. Dieses immanente Wiederholen hat vor dem absichtlichen darum einen großen Vorzug, weil es den Schülern nie Langeweile erregt, sondern ihnen stets den Reiz des Neulernens bietet. Es ist auch meist ein judiciöses Memorieren. „Je mehr der Unterricht in Lehrgang und Lehrverfahren so beschaffen ist,

daß möglichst viel immanent memoriert wird, desto vollkommener ist er." (Dörpfeld.) Trotzdem wird der Unterricht bestimmter, planmäßiger Wiederholungsstunden nicht entbehren können. Wenn diese Repetitionen denselben geistigen Vorgang bieten, der beim Neulernen stattfand, so müssen sie naturgemäß — es fehlt ihnen ja der Reiz des Neulernens — Langeweile im Schüler erzeugen. Es ist darum eine wichtige pädagogische Forderung, solche planmäßigen Repetitionen nicht so vorzunehmen, daß einfach das bloß „abgehaspelt wird, was früher aufgehaspelt wurde". Sie geschehe vielmehr immer in veränderter Form unter steter Inanspruchnahme der Selbstthätigkeit der Schüler. Das meiste Interesse werden die Schüler selbstverständlich dann dem Repetieren entgegenbringen, wenn es ein judiciöses ist. Am langweiligsten ist das mechanische Repetieren, das aber in manchen Unterrichtsgegenständen besonders fleißig geübt sein will, weil es eine maschinenmäßige Geläufigkeit zu erreichen sich bestrebt. Der Unterricht darf aber da, wo das judiciöse Repetieren mitwirken kann, das mechanische nie allein anwenden.

Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Veranlagung zum Gedächtnis bei den Menschen sehr verschieden ist. Die physiologischen Bedingungen haben Einfluß auf Auffassung, Verknüpfung, Reproduzierbarkeit. Diese physiologischen Bedingungen sind bei einigen bleibend, bei anderen nur vorübergehender Art. So ist z. B. das Gedächtnis mangelhaft, wenn der Stoffwechsel im Körper sehr lebhaft vor sich geht, im Wachstum und in der Entwickelung des Kindes. Ferner hat oft Krankheit einen Einfluß zuweilen des erhöhten, häufig des geschwächten Gedächtnisses. (Siehe Herbart, „Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" und die betreffenden physiologischen und pathologischen Artikel, Anlage u. s. w.)

Haller erzählt von einem Menschen, der in gewissen Paroxysmen das Gedächtnis verlor und dann wiederbekam. „Kußmaul unterscheidet in Bezug auf die Pathologie der Sprache drei Gedächtnisstörungen: 1. Aphasie, wo die Erinnerung an einen Lautkomplex ganz oder teilweise entschwunden ist; 2. Paraphasie, wo statt des richtigen Wortes ein falsches gesetzt wird; 3. Worttaubheit, wo bei gutem Gehör und ausreichender Intelligenz die Wörter nicht mehr wie früher verstanden werden; dem entspricht die sog. Wortblindheit, wo man die gesehenen Worte nicht mehr richtig lesen kann. Er führt es auf einen zwiefachen Defekt zurück. Entweder ist das Gedächtnis für die organische Bewegung, wodurch ein Wort erzeugt wird, verloren, während das Lautbild und sein Sinn behalten wird, oder es ist die Erinnerung an das Lautbild selbst verloren, dagegen die Vorstellungen, wofür es Symbol ist, erhalten. Und zwar werden Hauptwörter, besonders Eigen- und Sachnamen, leichter vergessen als Zeitwörter, Bei- und Bindewörter. Je konkreter ein Wort, desto eher versagt dafür das Gedächtnis; denn die Abstrakta und die Bezeichnungen sind mehr an die Namen gebunden. Bei Personen und Sachen sind die Sinnesbilder wichtiger als die Sinnbilder. Ältere Personen verlieren daher auch das Gedächtnis für Namen, lange bevor sich die Amnesia senilis einstellt, weil ihnen das Interesse für Personen und Sachen verloren geht." (Kirchner.)

Ungewöhnliche physische Bedingungen sind auch bei den sog. Helden des Gedächtnisses vorhanden. Es seien hier die wunderbaren Beispiele von starkem Gedächtnisse, die Kirchner aufzählt, angeführt. „Themistokles kannte alle athenischen Bürger bei Namen (ungefähr 20 000!) und lernte in einem Jahre das Persische vortrefflich; Mithridates soll 22 Sprachen gekonnt haben; Seneca konnte 3000 Namen in der Ordnung, wie er sie gehört hatte und 200 Verse auch in umgekehrter Folge wiederholen; Hortensius konnte nicht nur die einzelnen Gegenstände einer Auktion, sondern auch den Preis dafür angeben. Picus v. Mirandola konnte ebenfalls 22 Sprachen und behielt 2000 Wörter nach einmaligem Hören; Claudius Menetrier wiederholte 300 sinnlos zusammengesetzte Wörter, nachdem sie ihm einmal vorgesagt waren, in jeder beliebigen Reihenfolge; Hugo Donella wußte das ganze corpus juris auswendig; Kardinal Aleander behielt alles, was er las, und zwar auf Jahre hinaus; Joseph Scaliger lernte in 21 Tagen Homers Gesänge und in 4 Monaten alle griechischen Dichter; Calvin konnte ein Gespräch oder Diktat, nach stundenlanger Unterbrechung, genau an dem Punkte wieder aufnehmen und verlor überhaupt nichts, was er seinem Gedächtnis eingeprägt hatte. Thomas Dempster, den man die große sprechende Bibliothek nannte, wußte nicht, was Vergessen sei. Joh. Baptist Egnatius behielt fast alles, was er las und hörte: Du Perron, Bischof Musso und die Venetianerin Fonte behielten eine längere Rede Wort für Wort; William Jones war Kenner von 22 Sprachen; Heidegger kannte

nach einmaligem Durchwandern alle einzelnen Gegenstände eines eine halbe Meile langen Dorfes. Auch Pascal, Locke und Leibniz waren wegen ihres guten Gedächtnisses berühmt, so daß z. B. Leibniz vom Könige von England ein lebendiges Wörterbuch genannt wurde. Magliabecchie, Bibliothekar zu Florenz, kannte nicht nur Schriftsteller, die über jede Materie geschrieben hatten, nach denen man ihn fragte, sondern auch die Ausgabe ihrer Werke, die Kapitel, Paragraphen und Textstellen; ja, als ein Gelehrter ihm eine druckfertige Abhandlung zur Einsicht übergeben hatte und dann, um ihn zu prüfen, sich stellte, als habe er sie verloren, wußte Magliabecchie die ganze Abhandlung auswendig. Böckh konnte eine ganze Seite der „Vossischen Zeitung" voller Ordensverleihungen hersagen.

Übrigens ist das Gedächtnis nicht maßgebend für die geistige Begabung eines Menschen. Für die Jugend allerdings gilt ein gutes Gedächtnis als Zeichen dafür. Andererseits lehrt die Erfahrung, daß „die Verstandesentwickelung durch frühzeitige Überanstrengung des mechanischen Gedächtnisses leidet, wie bei den sog. Wunderkindern, welche meist unfruchtbare Köpfe werden." — Wir haben es hier nur mit normalen Zuständen zu thun und inwieweit durch Erziehung und Unterricht eingewirkt werden kann auf das Gedächtnis. Es ist noch die Frage zu beantworten: Kann die Übung des Gedächtnisses in dem einen Gebiet auch das Gedächtnis in einem anderen Gebiete fördern?

8. **Übung des Gedächtnisses.** Die Übungen des Gedächtnisses innerhalb eines bestimmten Gedankenkreises geben noch nicht ein gutes Gedächtnis in ganz anderen Vorstellungskreisen. Der Geschichtsforscher behält sehr leicht Zahlen und Namen, weil ihm bei der Geschichte auch entfernt stehender Völker die Fertigkeit zu Gebote steht, alles Neue in schon vorhandenen Reihen unterzubringen, in welchen die älteren Vorstellungen durch ihre Ähnlichkeit mit den neuen diese stützen und festhalten. So ist es mit jeder Lieblingsbeschäftigung, das Neue wird schnell in das ihm verwandte wohlgeordnete Material eingeschaltet. Die Gedächtnisübungen innerhalb eines Vorstellungskreises werden auch die verwandten Vorstellungen vorbereiten, so bereitet eine Fremdsprache die andere vor, Mathematik unterstützt die Physik. Im weitesten Sinne ist jede Gedächtnisübung in einem Fache unter Umständen auch der in einem ganz anderen von Nutzen. Es wird nämlich derjenige, der sich bemüht hat, sich bestimmte Vorstellungskreise sicher einzuprägen, sicher die Vorteile der Reihenbildung für die Reproduktion, die er an sich erfahren hat, auch für jeden anderen Vorstellungskreis anwenden. Er ist ja auch geübt in der Reihenbildung, hunderte von Hilfsmitteln weiß er, darum wird ihm in dem bisher fremden Gedankenkreise die Reihenbildung besser gelingen als einem anderen, der die theoretische Einsicht in den Gang der Vorstellungen an sich nicht erfahren hat. („Formale Bildung".)

Zur Geschichte und Litteratur. Plato vergleicht das Gedächtnis mit einem Taubenhause, wo Vögel verschiedener Art bald herdenweise, bald einzeln durcheinander fliegen. (Phileb. S. 37 A.) In der Jugend sei es leer, werde aber allmählich angefüllt, suche der Besitzer einen Vogel herauszugreifen, erwische aber einen falschen, so entstehe ein Irrtum. Auch mit dem Abdrucke eines Siegelringes in Wachs vergleicht er es. (Theaet. 191 C.) Plato unterscheidet bereits das Gedächtnis als bloße Ansammlung von Eindrücken von der Erinnerung, dem Akte der Wiedererkennung. (Theaet. 199 D.) Auch Aristoteles unterscheidet zwischen Gedächtnis und Erinnerung. Er erkannte die Wichtigkeit der Ideen-Association, deren Gesetze er aufstellte. Durch das ganze Mittelalter galt Platos Definition. Cartesius behauptet, es beruhe auf Spuren, welche ein Objekt im Gehirn zurücklasse. Locke nimmt in der Seele die Retention an, das Vermögen des Behaltens oder Aufbewahrens der einfachen, durch die Sinne oder die Reflexion gewonnenen Ideen. Das Festhalten einer wirklichen Idee heißt Betrachtung, die Erneuerung eines schon vorübergegangenen Gedächtnisses, gleichsam die Vorratskammer der Ideen. Die Neueren behandeln das Gedächtnis je nach ihrem psychologischen Standpunkte.

Litteratur: Siehe die Psychologieen der Herbartschen Schule. Insbesondere: Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 4. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 1891. — F. W. Miquel, Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtnis. 1850. Karl Rümpler, Hannover. — Dr. Karl Just, Die Psychologie im Lehrerseminar. Pädagogische Studien. Neue Folge, Jahrgang IV. — Außerdem: Kirchner, Über das Gedächtnis. Eine psychologisch-pädagogische Studie. Berlin, Georg Nauck (Fritz Rühe). 1892. — Dr. Franz Fauth, Das Gedächtnis. Gütersloh, Bertelsmann. — Ribot, Das Gedächtnis und seine Störungen. — Ebbinghaus, Über das Gedächtnis. Untersuchungen zur experimentellen Psychologie. Leipzig, Duncker und Humblot. 1885. — Hoppe, Auswendiglernen. Leipzig. — Huber, Das Gedächtnis. München, 1878. — Waldemar Lewy, Experimentelle Untersuchungen über das Gedächtnis. Hamburg und Leipzig, Verlag v. Leopold Voß.

Bennstedt bei Halle a. S. K. Hemprich.

Gedächtnis des Willens

s. Wille

Gedächtnisschwäche

s. Erinnerung, Anomalien

Gedankenausdruck, mündlicher, in der Volksschule

1. Begriff. 2. Notwendigkeit seiner Pflege. 3. Umfang des Gebietes und Ziel. 4. Theoretische Vorarbeiten. 5. Praxis. 6. Der eigentliche Sprachunterricht und sein Einfluß auf den mündlichen Gedankenausdruck.

1. Begriff. Fertigkeit im mündlichen Gedankenausdruck ist die Fähigkeit, klar Gedachtes in angemessenster Form auszusprechen. So bestimmt, erscheint sie als eine der wichtigsten unmittelbaren Ziele des Unterrichts. Denn es gehören dazu 1. ein wohlgegliederter, in allen Teilen klarer und deutlicher Gedankenkreis, 2. ein reicher Schatz von Sprachformen und 3. die Sicherheit, aus diesem Schatze das Angemessenste im gegebenen Falle auszuwählen.

Die Herausarbeitung eines recht beschaffenen Gedankenkreises ist Sache des gesamten Unterrichts, kann also hier nicht besonders erörtert werden. Man vergleiche hierzu den Artikel „Erziehender Unterricht."

2. Notwendigkeit seiner Pflege. Hier handelt es sich um die Gewinnung der Sprachformen und der Sicherheit in deren Gebrauch. In der großen Masse des Volkes, d. h. in den Kreisen, die in der Volksschule ihre Bildung genießen, ist die Fertigkeit im mündlichen Gedankenausdruck sehr gering, was sich besonders dann zeigt, wenn der gewöhnliche Mann über etwas spricht, was ihm nicht alltäglich ist, oder wenn er bei einer Gelegenheit zu sprechen hat, die ihm ungewohnt ist. Bei steigender Bildung steigt ja auch die Redegewandtheit, aber die Kunst eines klaren und zusammenhängenden, dabei schönen Gedankenausdrucks ist jetzt immer noch Vorzug weniger Menschen. Hält man dazu die thatsächliche Spracharmut so vieler Kinder, besonders solcher, die daheim wenig geistige Anregung haben, so folgt daraus, wie notwendig es ist, daß die Schule dem mündlichen Gedankenausdruck mehr und mehr Aufmerksamkeit schenkt. Er verdient sie in höherem Grade als der schriftliche, weil er diesem gegenüber vernachlässigt worden ist, trotzdem daß er fürs öffentliche und praktische Leben viel bedeutsamer ist oder doch sein sollte.

Zwei Mittel giebt es im allgemeinen, unser Ziel zu erreichen: Sprachunterricht und Sprachpflege. Von ersterem soll hier nicht geredet werden. Darüber vergleiche man den Art. „Deutscher Unterricht in der Volksschule."

Also handelt es sich um die Sprachpflege. Diese ist eine mehr gelegentliche, für alle Stunden zu fordernde Betonung des Sprachlichen. Daß sie als notwendig anerkannt wird, liegt in dem landläufigen Worte ausgesprochen: Jede Unterrichtsstunde muß eine Sprachstunde sein. So richtig dieses Wort ist, so oft wird es mißverstanden oder nicht beachtet. Mißverstanden wird es, wenn die Sprachpflege sich auf ein Verbessern grammatischer Fehler beschränkt oder zur Nörgelei wird; nicht beachtet, wenn eine Sprache geduldet wird, die allen Anforderungen an Richtigkeit, Klarheit und Schönheit Hohn spricht; zu wenig beachtet wird sie, wenn die Sprachpflege nicht planmäßig betrieben wird. Dieser Mangel aber ist allgemein. Der mündliche Gedankenausdruck muß Gegenstand des Lehrplans werden.

3. Umfang des Gebietes und Ziel. Gilt es die Frage zu beantworten, wie das geschehen soll, so muß zunächst das für die Schule in Betracht kommende Gebiet umgrenzt werden. Dazu dient der Begriff des Volkstümlichen. Der Gedankenausdruck unserer Schüler soll schriftdeutsch, aber volkstümlich sein. Die volkstümliche Ausdrucksweise könnte man zunächst dem künstlerischen und dem gelehrten, dann aber auch dem manierierten und schwülstigen Stil gegenüberstellen. Ihre Hauptaufgabe ist die schlichte Mitteilung. Sie vermeidet die rhetorischen Kunstmittel, wissenschaftliche Fachausdrücke und fernliegende Fremdwörter, aber auch gesuchte Redewendungen, Neubildungen und veraltete Formen; sie zeichnet sich durch Einfachheit und Durchsichtigkeit im Satzbau, aber auch durch eine gewisse behagliche Breite und durch inneren Zusammenhang und sprachliche Bindung aus. Der Gesichtspunkt des Volkstümlichen gilt für die höhere wie für die niedere Schule, wenn auch die höhere Schule ausnahmsweise über die Grenze hinausgehen darf. Die Volksschule darf es nie. Dennoch sind unerlaubte Übergriffe manchmal in den Aufsätzen zu finden, dort, wo man „blühenden Stil" für schön hält. Einen der volkstümlichen Ausdrucksweise entgegenlaufenden Fehler

findet man leider in sehr vielen Schulen verbreitet, das ist das Zusammenhangslose, Abgerupfte, Unvermittelte im Reden; ja es giebt Methodiker, die für die unteren Klassen in den Aufsätzen und in den Antworten nur kurze Sätze, Hauptsätze, ohne jedes sprachliche Bindemittel geradezu fordern. Wie sehr läuft das dem Sprachgefühl der Kleinen zuwider, die schon die mannigfaltigsten Nebensatzformen innehaben, jedenfalls aber ein starkes Bedürfnis nach lebendiger Gedankenverbindung besitzen! Man höre einer Erzählung eines Kindes zu; die Bindewörter, in Dialektform allerdings, spielen darin eine ganz bedeutende Rolle.

Im Gebiete des Volkstümlichen ist Selbständigkeit im klaren, gewandten und zusammenhängenden Ausdrucke zu erstreben. Klar ist der Ausdruck, wenn er im Hörer genau die Vorstellungen weckt, die der Sprechende hervorrufen will. Die Gewandtheit besteht in der richtigen Wahl und im Wechsel der Formen. Zusammenhang zeigt sich innerlich in der logisch richtigen Aufeinanderfolge der Gedanken, äußerlich in dem rechten Gebrauche der die Gedankenbeziehungen ausdrückenden Redeteile und Sprachformen. Klarheit, Gewandtheit und Zusammenhang sind objektive Merkmale des Stils. Dazu kommt nun als wichtiges subjektives die Selbständigkeit. Der Unterricht hat nun die Aufgabe: 1. die Wörter, Ausdrücke, Satz und Aufsatzformen zu übermitteln, die in das Gebiet des Volkstümlichen fallen, 2. die Selbständigkeit in der Anwendung dieser Sprachformen planmäßig zu entwickeln.

4. Theoretische Vorarbeiten. Soll die erste Aufgabe planmäßig gelöst werden, dann müssen die Sprachformen zusammengestellt und muß überlegt werden, in welcher Reihenfolge sie aufzutreten haben. Gilt es die zweite zu lösen, so muß die Unterrichtsform in das Licht der Lehrplanidee gerückt werden.

Die erste Aufgabe könnte man so bezeichnen; es gilt, einen Lehrgang der Sprachformen für den mündlichen Gedankenausdruck aufzustellen. Diese Aufgabe löst jeder praktische Lehrer, ohne sich dessen auch nur bewußt zu werden. Demnach wäre sie überflüssig? Das wird von mancher Seite aus behauptet werden. Die Neigung zu rein theoretischen Untersuchungen ist auf pädagogischem Gebiete nicht stark. Das ist zu bedauern, weil dieser Mangel leicht zum Dilletantismus führt. Untersuchungen, wie sie im folgenden angedeutet werden, müssen zunächst auf den Lehrerbildungsanstalten, aber auch von den im Amte stehenden Lehrern angestellt werden, weil durch sie der pädagogischen Wissenschaft unmittelbar gedient, die praktische Arbeit vertieft und diese, weil wissenschaftlich begründet, erfolgreicher wird. — Die hier vorliegende Arbeit wird sich etwa so gestalten:

Zunächst sind die Spracherscheinungen einzuteilen. Sie zerfallen in Wörter, die an sich und nach ihren Abwandlungsformen beachtet werden müssen, (den Wörtern sind zusammengesetzte Ausdrücke, die eine Vorstellung bezeichnen [im stande sein u. ä], gleichzuachten), in Satzformen und in Aufsatzformen.

Welche Wörter, zusammengesetzten Ausdrücke, Satzformen und Aufsatzformen in das Gebiet des Volkstümlichen gehören, entscheidet zunächst das Sprachgefühl. Darum ist eine wichtige Forderung für die Lehrervor- und -fortbildung die, das Sprachgefühl nach dieser Richtung hin planvoll zu bilden. Dazu dienen: das eingehende Studium echt volkstümlicher Schriftsteller, das Studium ausgeführter Unterrichtsbeispiele (vergleiche den betr. Artikel) anerkannter Meister und vor allem, als wesentlichstes und wirksamstes Mittel, Beobachtungen der Volkssprache, insbesondere der Sprache des Kindes und der des gewöhnlichen Lebens. Jeder Lehrer muß es für seine Pflicht ansehen, an den eigenen oder ihm nahestehenden Kindern im Hause, an seinen Schülern in den Unterrichtspausen, auf Ausflügen, beim Spiele und sonst passenden Gelegenheiten Sprachbeobachtungen anzustellen.

Ist festgestellt, welche Spracherscheinungen (Wörter, Wortformen, Satzformen und Aufsatzformen) volkstümlich sind, dann wird weiter zu entscheiden sein, welche davon den jüngeren, welche den mittleren, welche den höheren Schülern zugemutet werden können. Auch hierbei giebt das Gefühl, der pädagogische Takt zunächst den Ausschlag, in der Praxis ausschließlich. Aber es kommt immer darauf an, wieweit der Takt vorhanden und ausgebildet ist. Sicher ist eine exakte theoretische Durcharbeitung des Stoffes das beste Mittel, den Takt, das pädagogische Feingefühl zu bilden. Es stellen sich dabei allgemeine Wahrheiten heraus, deren Erkenntnis Licht und Führer bei der Unterrichtsarbeit sind. Sollen die Spracherscheinungen lehrplanmäßig verteilt werden, so wird als Grundlage der beim Eintritt der Schüler vorhandene Sprachformenschatz zu betrachten sein. Dieser ist zunächst festzustellen. Es müssen also ge-

naue, verwertbare Sprachbeobachtungen an den Neulingen vorgenommen werden. (Vergl. hierzu die Artikel: Alterstypen Bd. I, S. 43 und Sprachbeobachtungen an den Neulingen.) An diese Grundlage schließt sich nun das Weitere an. Die Spracherscheinungen sind nach ihrer Schwierigkeit in mehrere Gruppen zu ordnen und diese den einzelnen Altersstufen zuzuweisen. Nach welchen Gesichtspunkten, das wird aus der Betrachtung des Einzelnen folgen:

1a. **Die Wörter.** Die Zahl der bei den Neulingen vorhandenen Wörter ist individuell ungemein verschieden. So schwankte sie bei den in der Schule zu M. angestellten Beobachtungen, auf 150 Begriffe bezogen, zwischen 122 und 18. Die Volksschule muß mit dem geringsten Ergebnis rechnen, darf also eigentlich nichts voraussetzen, wohl aber lernt man aus solchen Beobachtungen, welche Begriffe den Kindern am bekanntesten sind, also zuerst auftreten müssen, welche dagegen ferner liegen, darum später anzuwenden sind. Zwischen die Aneignung neuer Begriffe schiebt sich aber eine für den Gedankenausdruck höchst wichtige Arbeit ein: die Ersetzung der Mundart durch das Schriftdeutsch. Das ist eine höchst dankbare und für die Kinder interessante Arbeit, vorausgesetzt, daß man dabei die Mundart nicht etwa verächtlich mache. (Wieweit die Mundart in der Schule zu beachten ist, darüber vergleiche den Artikel Mundart.)

Die anzueignenden neuen Begriffe müssen wir nun einteilen in „Fachausdrücke“ und „Gebrauchsformen“. Unterrichtliche Fachausdrücke sind die Wörter, deren Inhalt vom Unterrichtsstoffe abhängen, die Begriffe, aus denen sich das positive Wissen, die Systeme in den einzelnen Fächern aufbauen. Für diese gelten allgemeine methodische Gesetze, z. B. das, daß man mit ihnen nicht das Gedächtnis der Kinder überladen solle. Ihre Aufeinanderfolge hängt also vom Lehrplane der betreffenden Fächer ab und kann hier nicht weiter behandelt werden. Dagegen sind die Gebrauchsformen giltig für alle Unterrichtsfächer; sie lassen sich also im Lehrplane nicht einem besonderen Fache zuweisen. Hierher gehören Wörter aus allen Wortklassen, besonders abstrakte Haupt- und Eigenschaftswörter, die meisten Zeitwörter, dann vor allem aber die Formwörter, die nicht Vorstellungen selbst, sondern Vorstellungsbeziehungen ausdrücken, wie die Verhältnis- und die Bindewörter. Nach welchen Gesichtspunkten ist für sie eine entsprechende Reihenfolge aufzustellen? Folgende dürften als wesentlichste in Frage kommen:

a) Die Häufigkeit der Anwendung im gewöhnlichen Leben. Je häufiger ein Begriff auftritt, desto näher wird er im allgemeinen dem Volksbewußtsein liegen.

b) Die Anschaulichkeit und Erklärbarkeit. Vergleicht man die Begriffe: machen, fertigen, herstellen, erzeugen, so ergiebt sich, daß, abgesehen von dem überwuchernden machen, das Wort fertigen am leichtesten zu erklären ist.

c) Bei abstrakten Begriffen ist der Umfang von größter Bedeutung. Abstrakta treten von allem Anfang in der Schule auf. Die zuerst angewendeten kennzeichnen sich durch ihre Unbestimmtheit, ihren weiten Umfang (ein Ding, etwas, gut und böse). Das erklärt sich so: Je weiter ein Begriff ist, desto weniger Merkmale hat er, desto weniger geistige Thätigkeit gehört zu seiner Bildung; weite Begriffe lassen sich auf alles mögliche anwenden. Mit der steigenden Bildung müssen also immer bestimmtere, immer enger werdende Begriffe angeeignet und angewendet werden.

1b. **Die Wortformen.** Die Wortformen zu behandeln, ist Sache eines besonderen Unterrichts in der Sprachlehre, den wir für notwendig halten (vergl. den Artikel deutscher Unterricht Die Sprachpflege muß sie aber, um planmäßig zu erfolgen, auch ins Auge fassen, weil erstens manche Formen der gewöhnlichen Sprache ganz verloren zu gehen scheinen oder doch der Sprache des Kindes fehlen, z. B. der Genitiv, der Konjunktiv, und weil zweitens viele Formen fehlerhaft gebildet oder falsch gebraucht werden. Für den Plan ist hier folgendes zu beachten:

a) Die Formen, gegen die Verstöße nicht vorkommen, bedürfen besonderer Maßnahmen nicht. (Wieviel Zeit verschwendet man aber zuweilen mit Selbstverständlichem!)

b) Bei den Fehlern unterscheide man unwesentliche und wesentliche. Bei unwesentlichen wird der Inhalt, der Sinn nicht berührt (dialektische Mehrzahlbildung u. dergl.): bei den wesentlichen liegt mit dem Formfehler zugleich ein Inhaltsfehler vor (falsche Anwendung von Zeitformen u. dergl.). Die Ausmerzung der unwesentlichen Fehler ist leichter als die der wesentlichen, jene wird also im Lehrgang zunächst auftreten.

c) Die im Dialekte fehlenden Formen sind nach und nach einzuführen. Hierbei gelten die unter 1. aufgezählten Gesichtspunkte.

2. **Die Satzformen.** Nichts liefe dem Sprachgeiste mehr zuwider, als eine Anordnung der Satzformen auf Grund der Grammatik. Die schulpflichtigen Kinder reden keineswegs in einfach reinen Sätzen, und sie dazu zwingen, heißt ihr Sprachgefühl vergewaltigen. Allerdings werden auf der Unterstufe die einfacheren Satzgebilde überwiegen, aber nicht aus grammatischen Rücksichten, sondern aus logisch-psychologischen Gründen. Den wichtigsten Gesichtspunkt, nach dem ein planmäßiger Aufbau der Satzformen geschehen muß, geben die im Satze ausgedrückten Beziehungen der Vorstellungen zu einander.

a) Die Zahl der in einem Satze oder in einem Teile eines zusammengesetzten Satzes auftretenden Vorstellungen muß nach und nach gesteigert werden. Dadurch werden ja die Sätze von selbst komplizierter.

b) Die Beziehungen der Vorstellungen zu einander werden ausgedrückt durch Wortformenbildung (siehe unter 1b), durch Formwörter, nämlich Verhältnis- und Bindewörter, und durch die Nebensatzbildung. Die durch die Verhältniswörter ausgedrückten Beziehungen sind verschieden schwer zu verstehen; man vergleiche die Wörter: auf, unter (örtlich!) — außer — wegen, mittels. Ebenso ist es bei den Bindewörtern; man vergleiche: und, dann — oder, denn — indem, zwar (Jean Paul: Im ersten Zwar liegt ein kleiner Philosoph!) Werden die Bindewörter nach ihrer Schwierigkeit richtig verteilt, so beeinflußt das schon eine richtige Aufeinanderfolge der Satzverbindungen und der meisten Satzgefüge.

c) Zu reich gegliederte Satzgebilde sind überhaupt nicht volkstümlich; die lasse man also in der Schule nicht anwenden.

3. **Die Aufsatzformen.** Es mag etwas befremden, daß ich auch beim mündlichen Gedankenausdruck von Aufsatzformen rede. Aber ich bin eben der Ansicht, daß gerade in der Pflege des Mündlichen die Hauptstärke unserer Bestrebungen liegen muß. Jedes in sich abgeschlossene Sprachganze, dessen Teile wohlgeordnet und wohlverbunden sind, ist ein Aufsatz, ob es gesprochen oder geschrieben wird. Und die Fähigkeit der Schüler, selbständig ordentliche Aufsätze in diesem Sinne zu bilden, ist unstreitig das wichtigste Ziel aller hierher gehörigen Maßnahmen. Und es kann der heutigen Methodik im allgemeinen der Vorwurf nicht erspart werden, daß sie in Bezug auf den mündlichen Aufsatz nicht genug gethan habe, vor allem ist er bis jetzt fast nicht unter die Idee des Lehrplanes, also so behandelt worden, daß man die Schwierigkeiten, die er bietet, allmählich steigert. Der mündliche Aufsatz ist keineswegs ein neuer Lehrgegenstand, nein, er ist das Ergebnis der Unterrichtsarbeit in jeder einzelnen Stunde, bei jeder methodischen Einheit, ja bei jeder formalen Stufe. Er ist also durchaus abhängig von der Unterrichtsform, darum ist es nötig, daß auch die Unterrichtsform in das Licht der Lehrplanidee gerückt wird. Das will ich dann thun. Für jetzt handelt es sich um eine theoretische Untersuchung der Aufsatzformen nach ihrer Schwierigkeit.

Jeder Aufsatz stellt eine Verbindung zusammengehöriger Gedanken dar. Die Gedanken verbinden sich (wie wir es auch von den wirklichen Dingen und Erscheinungen annehmen) nach den Kategorieen: Raum, Zeit, Kausalität. Denen entsprechen drei Aufsatzformen: Beschreibung — Erzählung — Betrachtung. Aus der Mischung dieser drei Hauptformen entstehen: die betrachtende Erzählung (sie berücksichtigt den kausalen Zusammenhang der Vorgänge) — die erzählende Beschreibung — die betrachtende Beschreibung (sie hebt ebenfalls die kausalen Zusammenhänge hervor). Damit kann man die Zahl der volkstümlichen Aufsatzformen für erschöpft ansehen; Schilderungen, Abhandlungen u. dergl. gehören kaum noch hierher. Wir unterscheiden:

I. Die Erzählung: die reine Erzählung — die betrachtende Erzählung.

II. Die Beschreibung: die Aufzählung (von Teilen eines Dinges, von Gegenständen an einem Orte u. s. w.) — die konkrete Beschreibung (ein ganz bestimmtes Einzelding, z. B. unser Haus, wird beschrieben) — die abstrakte Beschreibung (das Haus schlechthin wird beschrieben) — die vergleichende Beschreibung — die erzählende Beschreibung (ein gemeinsamer Ausflug wird dargestellt) — die betrachtende Beschreibung (s. oben).

III. Die Betrachtung, die man wohl auch Abhandlung nennen könnte. Sie besteht hauptsächlich aus Abstraktionen, die Anordnung geschieht nach logischen Gesichtspunkten (Lob Gottes in der Natur).

Es liegt in der hier dargestellten Aufeinanderfolge sichtlich ein innerer Fortschritt. Keineswegs soll aber etwa auf der Unterstufe bloß erzählt — auf der nächsten dazu auch beschrieben werden u. s. w. Nur für den ersten

Anfang sind die Formen selbst maßgebend; denn zunächst sollten eine Zeitlang (als zusammenhängende Wiedergaben der Kinder) nur gefordert werden: die reine Erzählung — die Aufzählung — und die konkrete Beschreibung (sehr einfacher Gegenstände). Späterhin aber werden sich die Aufsatzformen immer nebeneinander finden. Wie man nun die Aufsatzformen schrittweis aufbauen kann, läßt sich nur zeigen, wenn man eben die Unterrichtsform in Rücksicht auf sie betrachtet. Das soll nun geschehen.

5. Praxis. Die bis jetzt angedeutete rein theoretische Arbeit ist überaus mühsam, und ihr Erfolg nicht unmittelbar zu erkennen. Die Praxis kann aber nicht darauf warten, bis jene Früchte reifen; sie möchte sofort an die Arbeit gehen, die Lösung der Aufgabe also durch das Experiment versuchen, und das ist glücklicherweise in hohem Grade möglich. Im folgenden habe ich, was ich nochmals betonen will, die Volksschule im Auge. Ein tüchtiger Lehrer muß es dahin bringen, daß die Schüler vom ersten Schuljahre ab erstens beim Unterrichte möglichst viel sprechen, er möglichst wenig sagt, zweitens die Unterrichtsergebnisse in klarer, geordneter, zusammenhängender Weise darstellen können, kurz gesagt: selbständig zusammenhängend reden können. Dies kann nur durch methodische, planmäßige Übung erlernt werden; die Unterrichtsform, die der Lehrer anwendet, ist aber das Mittel.

Das wichtigste Unterrichtsmittel ist die Frage. (Vergl. den Artikel: die Frage im Unterrichte.) Hier nur einige kurze Bemerkungen. Die Frage ist das wichtigste Unterrichtsmittel, aber sie ist vielfach überschätzt worden, besonders in der sogenannten Kunstkatechese. Sie kann niemals Vorstellungen erzeugen, sondern hat nur die Aufgabe den Gedankenverlauf zu regeln, also von einem erreichten Punkte aus in einer bestimmten Richtung liegende, vorhandene Vorstellungen zu wecken, Gedankenverbindungen herzustellen, Gedankenabstände zu überbrücken. Daraus folgt:

1. die Frage kann und muß oft durch andere Unterrichtsmittel ersetzt werden: Hinweise, Befehle, äußere Zeichen, vor allem durch die Erwartungspause, die der Lehrer eintreten läßt, und durch die Schülerfrage, eine Einrichtung, die eines besonderen Artikels wert ist.

2. Alles Fragen ist dann zu unterlassen, wenn der Gedankenverlauf sich von selbst regeln kann. Der schwerste Fehler der meisten Schulpraktiker ist wohl der, daß sie zuviel fragen. Die Fragen werden aber von Stufe zu Stufe mehr und mehr überflüssig werden, wenn sich die Kinder die entsprechenden Aufsatzformen planmäßig aneignen und man dann auch darauf hält, daß sie angewendet werden. Bei geeignetem Unterrichtsstoff dürfen Erzählungen und Beschreibungen nach der Darbietung nicht abgefragt werden, und bei energischer Gewöhnung wird man die Kinder schon sehr früh dahin bringen, daß es auch nicht mehr nötig ist. Nur für die Betrachtung im Unterrichte selbst wird die Frage kaum zu entbehren sein, aber sicher in vielen tausend Fällen mehr, als es zumeist der Fall ist. Auf der Oberstufe muß den Schülern viel mehr als üblich ist, Gelegenheit gegeben werden, ihren eigenen Gedankenverlauf zu offenbaren. Dann wird sich der Unterricht von selbst mehr zum Gespräch entwickeln, als wenn der Lehrer fortwährend fragt.

3. Die Fragen müssen nach und nach schwerer werden. Was das heißt, kann nur aus dem Wesen der Frage heraus erklärt werden. Sie hat neue Vorstellungen zu wecken, Gedankenverbindungen herzustellen, also die Richtung anzudeuten, in der der Geist vorwärts gehen muß, und Gedankenabstände zu überbrücken. Die Frage wird nun um so leichter sein, je mehr sie den Inhalt der neuen Vorstellung bestimmt, um so schwerer, je mehr sie bloß die Richtung andeutet, in der die neue Vorstellung liegt. Das Richtunggebende in der Frage muß also nach und nach dem Inhaltbestimmenden gegenüber mehr hervortreten. Stark inhaltbestimmend sind die sog. grammatischen Fragen: Wer hat das gethan? Was that er? Wie ist? Was ist? Sie sind nur für die Anfänge in beschränktem Umfange zulässig. Stark richtunggebend werden die Fragen, wenn man den richtigen logischen Oberbegriff des Fragpunktes anwendet. (Vergl. Goerth, die Lehrkunst.) Freilich muß der Oberbegriff so gewählt sein, daß er nach dem inneren Zusammenhange, der zwischen den beiden zu verbindenden Gedanken besteht, passend erscheine. Redet man z. B. von der Bewegung des Fisches, so wird man nach seinem Schwanze als dem Werkzeuge, nicht als einem Körperteile, so wird man nicht nach den Eigenschaften des Schwanzes schlechthin, sondern nach seiner zum Schwimmen passenden Einrichtung fragen. — Dann ist zu beachten, daß die Oberbegriffe als Einzelbegriffe nach ihrer Schwierigkeit auf die verschiedenen Unterrichtsstufen zu verteilen sind.

Eine Frage ist aber ferner leicht oder schwer je nach den Gedankenabständen, die sie überbrückt. Bleiben wir bei dem angeführten Beispiel! Wir sind im Unterrichte bei dem Satze angelangt: Der Karpfen schwimmt. Wie sie gewöhnt sind, haben die Kinder nun nachzuweisen, daß er dazu eingerichtet sei. Wollte man von den Schülern verlangen, daß sie das ohne weiteres und vollständig thun, so wäre das zu schwer. Es sind zu viele Vorstellungen und Vorstellungsbeziehungen gefordert. Sobald ich aber den Abstand zwischen dem Ausgangssatze und der letzten Vorstellung der erwarteten Antwort teile, indem ich nach den Vorstellungen im einzelnen frage, erhalte ich leichtere Fragen. Daraus geht aber weiter hervor, daß die Fragen um so seltener werden, je größer der mehrerwähnte Abstand ist. Die Fragen werden also um so seltener, je schwerer sie sind, und müssen es auf der Oberstufe mehr und mehr werden.

Will man daher Selbständigkeit im Gedankenausdruck erzielen, so muß man wohl beachten: gewisse mündliche Aufsatzformen müssen von den Kindern als Typen angeeignet werden, so daß diese sie selbständig anwenden. Deren müssen von Stufe zu Stufe mehr werden. Die Frage, überhaupt die Thätigkeit des Lehrers, muß nach und nach zurücktreten, sie muß durch einfachere Unterrichtsmittel ersetzt, und nach und nach schwerer und damit seltener werden. Sie wird schwerer, wenn sie weniger den Inhalt des Erfragten als vielmehr die Gedankenrichtung bestimmt, wenn sie weite Gedankenabstände überbrückt. Den Maßstab für die Steigerung giebt das pädagogische Taktgefühl; wie stark das ausgebildet ist, wird man immer daran erkennen, daß die Fragen in einer Lektion gleichmäßig schwer sind. (Die Redensart: „Für die Schwachen die leichten Fragen, für die Befähigten die schweren!“ ist durchaus irreführend; denn sie verleitet zum Zerbröckeln der Gedankeneinheiten und führt damit weit von unserem Ziele ab.)

Es ist nun noch auf Grund des Gesagten in großen Zügen ein Plan zu entwerfen, nach dem verfahren werden kann. Nach altem Brauch unterscheiden wir drei Stufen, von denen die erste das 1.—4., die zweite das 5. und 6., die dritte das 7. und 8. Schuljahr umfaßt. Dem muß folgendes vorausgeschickt werden:

Auf jeder Stufe müssen zunächst die Stoffe angemessen sein. Die angegebenen Ziele können nur nach und nach erreicht werden. Die Stufen sind in der Praxis nicht so scharf von einander abzugrenzen wie in der Theorie. Die innerhalb einer Stufe angegebenen Aufsatzformen treten nicht nach, sondern nebeneinander auf. Die Aufsatzformen sollen nicht bloß mechanisch angeeignet werden, sondern die Kinder müssen, besonders auf den beiden oberen Stufen auch in ihren Aufbau eingeführt werden. Ja, schon auf der Unterstufe ist der Sinn für sprachliche Ordnung und relative Vollständigkeit energisch zu pflegen.

A. Unterstufe.

Stufe der mehr unbewußten Gewöhnung durch Nachahmung.

I. Erzählung: Nacherzählen von Abschnitten, die nach und nach größer werden. Erst Anpassung an den Dialekt, nach und nach Gewöhnung an das Schriftdeutsch.

II. Aufzählung: zuerst frei und ungeordnet, aber immer soviel als möglich auf einmal. Ordnung durch den Lehrer, der dabei angiebt, wie man ordnet. Einprägen. Nachahmung an vielen Beispielen.

III. Konkrete Beschreibung. Besonders im Anschauungsunterricht zu pflegen. Dieser soll sich nicht etwa in solche Beschreibungen auflösen, vielmehr treten die selbständigen Beschreibungen (nach einem bestimmten Schema, darauf kommt es an!) zunächst nur nach der eigentlichen Behandlung, gleichsam als Anwendungen auf. Zuerst nehme man ganz einfache Gegenstände aus dem behandelten größeren Gebiete, vielleicht sogar nur Teile von Gegenständen zu dem Zwecke der selbständigen Beschreibung heraus, und zwar solche, bei denen die räumliche Anordnung leicht zu erkennen ist; man lasse auch immer mehrere gleichartige Fälle aufeinanderfolgen. Später lasse man ab und zu die selbständige Beschreibung vor der eigentlichen Besprechung auftreten. Es wird sich auch hier darum handeln, daß den Kindern baldmöglichst der Sinn für Ordnung aufgehe, daß bestimmte Gänge eingeprägt und das Gelernte vielfach geübt werde, wie bei der Aufzählung.

IV. Erzählende Beschreibung von Selbsterlebtem. Für die Unterstufe genügt die mehr dialektische Form: genaue Einhaltung der wirklichen Zeitfolge! Einprägen solcher Beschreibungen.

V. Vergleichende Beschreibungen: selbständig im Anschluß an konkrete Beschreibungen ähnlicher Dinge. Sonst auf Grund von Fragen und Einprägen des Gewonnenen.

VI. Betrachtungen im Anschluß an die Erzählungen und Beschreibungen nach „leichten" Fragen. Wiederholung der ganzen Betrachtungsreihe durch die Kinder, nicht bloß der Ergebnisse.

VII. Zulässig sind die allgemeinen Fragewörter. Einübung der leichtesten Oberbegriffe.

VIII. Übungen des Fragens seitens der Schüler.

B. **Mittelstufe.**

Stufe der Einführung in das Verständnis der Aufsatzformen und der bewußten Einübung.

I. Sie hat alle Formen der Unterstufe wieder aufzunehmen und fortzuführen.

Ihre besonderen Aufgaben sind aber:

II. Einübung feststehender Formen für bestimmte Beschreibungen und selbständige Anwendung. (Z. B. Tier-, Pflanzen-, Länderbeschreibungen.)

III. Einführung der meisten logischen Oberbegriffe für das Fragen.

IV. Gewöhnung an Selbständigkeit in Betrachtungen, die

a) sich zunächst genau an den Gang der Erzählung oder Beschreibung anschließen, oder

b) später von einem besonders auffälligen Merkmale oder einem als Unterrichtsziel aufgestellten Gesichtspunkte ausgehen und lückenlos sich aufbauen und

c) sich möglichst viel auf Fragen der Schüler stützen und

d) in ihrem ganzen Verlaufe, von Abschnitt zu Abschnitt, zusammenhängend zu wiederholen sind.

Ich meine also, daß auf dieser Stufe die Kinder das empirische Material nach feststehender Ordnung selbst herzuschaffen müssen, und zwar auf Grund der vorher angestellten Beobachtungen, der vorliegenden Anschauungsmittel u. s. w. Und ich halte es um der Sprach- und Denkbildung für nötig, daß diese Zusammenfassung des Empirischen vor Eintritt in die denkende Verknüpfung geschehe, sei das als Abschluß der Analyse oder als Anfang der Synthese. Beispiel: Soll ein neues Land besprochen werden, so lasse man zuerst mit Hilfe der Karte eine ungefähr entsprechende Vorstellung davon im Kinde entstehen, indem man das Kind gewöhnt, ohne besondere Hilfe nach feststehender Ordnung die Karte zu lesen (Lage, wagrechte, senkrechte Gliederung, Bewässerung u. s. w.) und deren Zeichen als Wirklichkeit zu denken (soweit es eben dem Kinde möglich ist; es ist ihm aber weiter möglich, als man wohl zuweilen zu gehen versucht!) — und das Gedachte, Vorgestellte auszusprechen. Geht es nun an die Betrachtung, so muß wenigstens dann und wann einmal eine streng systematische Aufeinanderfolge eingehalten werden, so daß die vorgestellten Thatsachem einmal der Reihe nach in Beziehung zu einander gesetzt werden. Bei der Bewässerung würden die Fragen, die die Kinder zu stellen gewöhnt werden, etwa heißen: Ist sie abhängig von der Lage? Inwiefern? u. s. w. — dann auch umgekehrt: Hat sie Einfluß auf die Lage? — auf die Grenzen? — auf die wagrechte — auf die senkrechte Gliederung? u. s. w. Es schadet hierbei nichts, daß jede Thatsache zweimal auftritt, als Ursache und dann auch als Wirkung; noch weniger, daß auch Fragen auftreten, die zu verneinen sind. Diese müssen natürlich nach und nach wegfallen, vor allem die, die immer zu verneinen sind.

Auch auf der Mittelstufe müssen bei jedem Unterrichte sprachliche Umbildungen stattfinden, damit die Gewandtheit gepflegt werde.

C. **Oberstufe.**

Stufe der bewußten und freien Anwendung.

I. Sie setzt die Übung der Formen der Unter- und Mittelstufe an geeigneten Stoffen fort.

II. Besondere Pflege erfährt die Betrachtung, die sich an die auftretenden Erzählungen und Beschreibungen anlehnt. Der Gang soll nach und nach freier werden, d. h. sich nicht mehr durch das Schema der Beschreibung, sondern durch Aufstellung eines Hauptgedankens, auf den sich alles bezieht, bestimmen. (Beispiel: Nachweis irgend eines Gesetzes an einem Naturkörper.)

III. Die Unterrichtsform ist entweder das Unterrichtsgespräch, die Diskussion, Disputation — oder der zusammenhängende Vortrag. Was man gegen die „Diskussionsmethode" sagt und gesagt hat, wird hinfällig, wenn man bei der Pflege des mündlichen Gedankenausdrucks planmäßig vorgeht. Das Wesentliche dieser Unterrichtsform besteht darin, daß die Schüler einen angefangenen Gedankenfaden selbständig weiterspinnen, daß sie aus Gegebenem selbstthätig Folgerungen ziehen, daß sie in den Fällen, wo ihr Wissen und Können sie im Stich läßt, die Hilfe des Lehrers erbitten, daß sie sich selbst prüfen, ob sie etwas verstanden haben oder nicht, daß sie sich gegenseitig Fragen stellen.

und alles Gesagte kritisch prüfen. — Bei Zusammenfassungen und Wiederholungen ist zusammenhängend vorzutragen.

IV. Wenn irgend möglich, ist das Sprechen der Schüler in den Dienst eines bestimmten Zweckes zu stellen. Dies geschieht z. B. dadurch, daß man einen Schüler beauftragt, das Dagewesene so vorzuführen, daß ein anderer Schüler, der die betreffende Unterrichtsstunde versäumte, es versteht.

6. Der eigentliche Sprachunterricht und sein Einfluß auf den mündlichen Gedankenausdruck. Nun zum Schluß noch ein Wort über den eigentlichen Deutschunterricht und seinen Einfluß auf den mündlichen Gedankenausdruck! Was im Vorstehenden gesagt worden ist, soll eine Anleitung dazu sein, den Gedankenausdruck in jedem Fache, in jeder Stunde zu pflegen. Der eigentliche Sprachunterricht muß natürlich dazu in hervorragender Weise herangezogen werden. In erster Linie ist hier der Leseunterricht zu nennen. Leider entsprechen die meisten Lesebücher der Forderung nach Volkstümlichkeit in geringem Maße. Sie dürfen ja über die engste Grenze hinausgehen, ja sie müssen die höheren Stilarten berücksichtigen; jedoch gehen die meisten, was Einfachheit und Durchsichtigkeit im Satzbau, was Wahl der Ausdrücke anlangt, weit über die Fähigkeit, der Kinder hinaus. Eine Reform scheint durch die Lesebücher von Heydner (Nürnberg, Korn) eingeleitet worden zu sein. Doch ist es klar, daß sich schon jetzt der Sprachschatz der Kinder an Ausdrücken, Satz- und Aufsatzformen vor allem auch aus dem Lesebuche bereichern läßt. Es sei aber noch bemerkt, daß auch das Gelesene als Gesprochenes wirken müsse: es ist darum viel öfter so zu lesen, daß ein Schüler laut liest und die anderen nur zuhören. Die Behandlung der Lesestücke kann direkt dem mündlichen Gedankenausdruck dienstbar gemacht werden, besonders durch folgende Maßnahmen:

a) Anleitung zum Selbstfragen der Schüler. Das ist stets dann zu verlangen, wenn die Schüler etwas nicht verstanden haben.

b) Einführung in die Etymologie. Zweck: Schärfung des Sprachgewissens, Schlagfertigkeit in der Wahl des entsprechendsten Ausdrucks.

c) Einführung in den Aufbau der Lesestücke.

d) Anleitung dazu, daß die Kinder das Gelesene (oder Gehörte) wörtlich — oder (besser noch) in freier Weise wiederholen. Wörtliches Einlernen auch von Prosastücken!

e) Anleitung dazu, daß sich die Kinder über das Gelesene in ihrer Weise aussprechen.

Außerdem hat der Leseunterricht, besonders auf der Unterstufe, die phonetische Seite der Sprache zu betonen, auf die ich hier nicht weiter eingegangen bin.

Was den Aufsatzunterricht anlangt, so wird er sicher durch Pflege des mündlichen Gedankenausdruckes am meisten gewinnen. Es kann hier nicht ausführlich davon geredet werden, man vergleiche den Artikel: deutscher Unterricht in der Volksschule. Nur auf zwei schwerwiegende Fehler der landläufigen Praxis sei hingewiesen: Es fehlt der Zusammenhang zwischen mündlichem und schriftlichem Gedankenausdruck. Die Form, in der, man möchte sagen, die meisten Schüleraufsätze verfaßt sind, ist nicht die, in der die lebendige Sprache redet. Eine Wendung zum Bessern ist erfreulicherweise eingetreten. Der zweite Fehler ist der, daß ein methodisch-lückenloser Aufbau des ganzen Gebietes bisher kaum theoretisch versucht, wie viel weniger praktisch durchgeführt worden ist.

Der Grammatikunterricht hat es als eine seiner Hauptaufgaben anzusehen, den richtigen Gebrauch der Muttersprache, als auch den mündlichen Gedankenausdruck zu unterstützen. Er hat deshalb zuerst die Sprach- und Sprechfehler auszumerzen (auf Grund von Sprachbeobachtungen vergl. den Artikel: Sprachbeobachtungen) — sodann neue, ungewohnte Formen anzueignen und einzuüben. Er muß ferner die in den Gebrauch überzuführenden Formen und Formwörter (Verhältnis- und Bindewörter) dem Verständnis nahebringen, damit sie auch sinngemäß gebraucht werden. Eine weitere wichtige Aufgabe ist die Berücksichtigung der Wortbildungs- und Wortbedeutungslehre in der Grammatik, denn diese bildet den Sprachsinn und das Sprachgefühl aufs beste.

Der eigentliche Sprachunterricht hat demnach das Werkzeug herbeizuschaffen oder in stand zu setzen, der Gebrauch aber ist Sache des gesamten Unterrichts, und erst, wenn die sprachliche Seite in jedem Unterrichtsfache nachdrücklich betont wird, werden die Erfolge in der Fertigkeit des Redens besser werden.

Litteratur: Steinthal, Ursprung der Sprache. Berlin 1877. — Lazarus, Das Leben der Seele. Berlin 1885. — Münch, Die Pflege des mündlichen deutschen Ausdrucks an unsern höheren Schulen. Zeitschr. f. d. deutschen Unterr. 1889. S. 29/47. — J. Czerwenka, Die Pflege des mündlichen Gedanken-

ausdrucks. Leipzig. 1891. — R. Seyfert, Gedankenausdruck und Unterrichtsform im Lichte der Lehrplanidee. Zwickau 1891. — Dr. Deußing, Der Anschauungsunterricht in der deutschen Schule von Amos Comenius bis zur Gegenwart. Leipzig 1892. — Fr. Lehmensick, Der Leseunterricht auf der Oberstufe der einf. Volkssch. Pädagog. Studien 1892. Dresden. — Alois Slezak, Die Unterrichtssprache als Gegenstand des volksschulmäßigen Unterrichtes. Znaim 1892. — Franz Böhm, Die Pflege des mündlichen Gedankenausdrucks. Znaim 1893. — R. Seyfert, Die Gewöhnung zur Selbständigkeit im Denken und Sprechen dargestellt an der Erdkunde von Deutschland. „Deutsche Schulpraxis“, Leipzig 1893. S. 281 ff. — G. Heydner, Beiträge zur Erkenntnis des Seelenlebens — A. Heil, Die Aufsatzübungen und ihr Verhältnis zum synthetischen und analytischen Unterricht. Rhein. Westf. Schulzeit. 1894. Nr. 6. — Henrichs, Was hat der Lehrer bei den ersten Sprechübungen des Kindes zu beobachten, um sie nach Stoff und Form naturgemäß zu gestalten? Rhein. Westf. Schulzeit. 1894. Nr. 9. — Köhler, Welche Anforderungen sind an einen guten sprachlichen Ausdruck der Kinder zu stellen und wie ist der zu erreichen? Schles. Schulzeit. 1894. Nr. 50. — R. R., Zwei Wege der Sprachaneignung. Bayr. Lehrerzeitung. 1894. Nr. 8. — Dr. E. von Sallwürk, Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. Deutsche Bl. f. erz. Unterr. 1895. Nr. 5/11. — Dr. G. Böse, Sprachanschauungsunterricht. Ein Versuch, die Methodik des Sprachunterrichts neu zu gestalten. Oldenburg, Büttmann & Gerriets 1874. — Der stilistische Anschauungsunterricht in dem Volksunterricht. (Zur Preisbeurtg.) Allg. D. Lehrerztg. 1894, Nr. 12 u. 13. — Scheiblhuber, Der Sprachanschauungsunterricht nach dem psychologischen Verlaufe der Sprachaneignung. Straubing, Attenkofersche Buchhandlung 1893.

Marienthal — Zwickau. R. Seyfert.

Gedankenkreis

s. Vorstellungskreis

Gedankenlosigkeit

s. Zerstreutheit

Gedenktage

1. Begriff. (Engerer, weiterer. Tage der Anteilnahme.) 2. Pädagogische Auswahl. Doppelte Weise der Berücksichtigung. (Bloßer Hinblick. Gedenkfeier: Geist und Gestaltung: Vorbereitung, Akt, Nachwirkung.) 3. Wichtigkeit. (Für die Leitung. Für die vielseitige Bildung: Aneignung, Persönlichkeit. Für die Zucht: objektive, subjektive Charakterbildung.) 4. Vernachlässigung in der Schule. (Vierfache Ursache davon. Abhilfe.) 5. Litteratur.

1. Begriff. Gedenktage sind nach dem nächsten geläufigen Sinn des Wortes Gedächtnistage an Vergangenes, der Erinnerung entweder an verflossene Ereignisse oder dahin geschiedene Personen geweiht, mithin ausgesprochen geschichtlicher Natur. Und zwar muß man unter ihnen wieder unterscheiden: die nur heimat-, die stammes- (oder landes-), die national- und die menschheitgeschichtlichen: die Tage des Angedenkens an unvergeßliche Schicksale und Erlebnisse oder an teuere Männer der Heimat, wie etwa an eine feindliche Heimsuchung, an eine glückliche Erlösung (in der „Hunnen“-, Schweden-, Franzosenzeit), oder einen großen Wohlthäter (Gründer segensvoll wirkender Anstalten und Stiftungen. Bischof Julius Echter in Würzburg), die Tage der Erinnerung an wichtige Begebenheiten, ausgezeichnete Persönlichkeiten aus der Geschichte des Stammes (oder Landes), wie etwa an die Erhebung eines neuen Fürstenhauses, mit welchem forthin des Stammes (oder Landes) Geschicke verbunden (Wittelsbacher-, Wettiner-Jubiläum), an einen Regenten, der sich durch Weckung und Pflege idealen Sinns in seinen Unterthanen unsterblich gemacht (100jährige Gedächtnisfeier für König Ludwig I. von Bayern), die Tage des Zurückschauens auf bedeutungsvolle Ereignisse und hohe führende Männer aus der Vergangenheit des Volkes, wie etwa auf einen Kampf, der in seinen Folgen unermeßliche vaterländische Tragweite besaß, an den sich gewaltige Wendung nationalen Geschicks knüpfte (18. Oktober, 2. September), auf einen nationalen Helden, der durch seine Zwecke und Thaten sich ewigen Nachruhm erworben (Erinnerungstag Kaiser Wilhelms I.), die Tage endlich des Gedächtnisses an Bewegungen, an Geschehnisse, welche weltgeschichtliche Wendepunkte darstellen und als solche auch die Entwickelung des eigenen Volkes unmittel- oder mittelbar mächtig beeinflußt haben (100. Gedenktag an den Ausbruch der französischen Revolution — 400jährige Jubelfeier der Entdeckung Amerikas).

Die geläufige Auslegung erschöpft indes den vollen Umfang des Begriffs der Gedenktage nicht. Dieser umfaßt vor allem auch noch mit die religiösen, die kirchlichen Feste, insonderheit jene, welche an das Leben und Wirken des Herrn, an die Erlösung, an die Bekehrung des Stammes, des gesamten Volkes zum Christentum, an die Reformation gemahnen (die allgemein christlichen Feste: Weihnachten, Ostern, Himmelfahrt und Pfingsten; — im katholischen Franken: Kilians-, Kaiser Heinrichs-, Bonifaztag; — im katholischen Schwaben:

Gallustag; — im protestantischen Deutschland: das Reformationsfest).

Der Kreis der Gedenktage umspannt ferner auch diejenigen Tage des Volks, welche teils durch die hervortretenden Momente im Gange seiner Arbeit, teils durch die wichtigen Abschnitte im Laufe des Naturlebens veranlaßt sind (Josephs-, Michaels-, Johannis-, Lorenzenstag: um die Zeit der Frühjahrs-, der Herbstsaat, der Heu- und Getreideernte; — Christabend, wieder Johannis-, Walburgenstag: um die Zeit der Winter-, der Sommersonnenwende, der Frühlingsbegrüßung).

Ja, er umschließt auch die Tage der Familie, wie die Erinnerungstage an den Ein- oder Austritt eines geliebten Angehörigen (Geburts- oder Namens-, Todestagfeier); zu welchen im Grunde auch der Geburts-, der Namenstag des Landesvaters zählen, weil bei ihrem Begehen der Gedanke vom Volke als einer erweiterten Familie sicherlich im Hintergrunde steht.

Das gemeinsame wesentliche Merkmal aller Gedenktage, welcher Art sie sonst seien, ist die Wiederkehr derselben in gewissen kürzeren oder längeren Zeiträumen. Das unterscheidet sie von den Tagen im Gemeinschaftsleben innerhalb des Hauses, der Heimat, des Vaterlandes und der Kirche, welche, gleich den Wendungen des Zufalls, unerwartet, gewissermaßen außer der Ordnung, eintreten und unwillkürlich zum Stillehalten und zur Besinnung auffordern, und die vielleicht, gegenüber den eigentlichen Gedenktagen, die Tage der Anteilnahme genannt werden dürfen: wie der Tag, da Vater oder Mutter von den Ihrigen scheiden, da der Herrscher als Gast im Heimatorte einkehrt, da ein großes wertvolles Unternehmen zur Förderung inneren Heils oder äußerer Wohlfahrt in der Vollendung sich darstellt (Kirchen-, Brückenweihe), da ein schwerer Schlag die Heimat trifft (Feuers-, Wassersnot), da ein Fürst, ein Kaiser das Zeitliche segnet, ein Nachfolger den Thron besteigt, da ein neuer Seelenhirte den Einzug in die Gemeinde hält.

2. Pädagogische Auswahl und Gestaltung. Für die eigentlichen Gedenktage macht sich das Bedürfnis einer pädagogischen Auswahl geltend. Denn nicht jeder derselben hat, etwa rein aus sich, auch schon ein unbedingtes Anrecht auf Beachtung durch die Erziehung. Dieses erwirbt er sich vielmehr erst dann, wenn er ein volkstümlicher, das heißt ein solcher Tag ist, der entweder geradeaus zum Bestandteile der Volkssitte geworden und mit ihr verwachsen ist, oder doch wenigstens vom unmittelbaren, innerlichen Interesse des Volkes getragen wird, wie das eine vor allen bei den religiösen, den kirchlichen, dann bei den heimatgeschichtlichen, weiter bei den übrigen angedeuteten Tagen des Volks wie der Familie wirklich der Fall ist, das andere — es gilt ja besonders für die allgemeinen geschichtlichen Tage — z. B. einmal vom Tag der Leipziger Befreiungsschlacht gerühmt werden konnte. Allein als volkstümlicher ist er der Sphäre zugleich des individuellen Lebens zuzurechnen, und alles, was dieser angehört, wissen wir, muß die Erziehung mit größter Sorgfalt berücksichtigen. Allein als solcher besitzt er auch zuverlässig ernsteren Gehalt. Denn was die Sitte einmal in ihren Schutz nimmt und in Treuen bewahrt, das ist immer ein die Lebensgestaltnug nachhaltig Berührendes, und was die freie Aufmerksamkeit, die einfältige Herzensbegeisterung des Volkes erregt und weckt, das ist stets ein Ereignis, eine Person von mächtigem Eindruck und fortwirkenden Folgen. Alles Volkstümliche aber, dem eine tiefere Bedeutung einwohnt, muß die Erziehung zu ihren bevorzugtesten Bildungsmitteln stellen. Allein als solcher ist er endlich ein lebendig begangener, von dem sich die Erziehung darum auch bereiteten empfänglichen Boden beim Zögling versprechen darf. Demnach sind alle unechten, das ist alle gemachten, durch irgendwelche Berechnung zu künstlichem Dasein gerufenen, alle absichterfüllten, alle befohlenen, durch einen Machtspruch angeordneten Tage, die beim Volke weder Anklang noch Billigung finden, und nur von denjenigen, in deren Vorteil es liegt, äußerlich begangen werden, aber auch alle abgestorbenen, alle toten, das heißt alle jene, die nur bloß noch der Kalender kennt, von welchen aber in Sinn und Gemüt des Volkes die Spur der Erinnerung und Anteilnahme geschwunden, von jedem Anspruch auf Berücksichtigung durch Erziehung ausgeschlossen.

Was die Bethätigung dieser Berücksichtigung anbelangt, so ist hier abermals der Erziehung durch das Volk bereits der richtige Weg gezeigt. Dieses begeht einen Teil seiner Tage nur in stiller Vergegenwärtigung ihrer Bedeutung und innerlicher Erneuerung der daran geknüpften Empfindungen. Einen anderen Teil aber feiert es als hohe Gemeinschaftsfeste, wobei es den gewohnten Gang seines Lebens völlig unterbricht, seine ganze alltägliche Arbeit beiseite legt und wie von außen so von innen alles auf ein Großes, Wichtiges hinrichtet, das

gleich einer Sonne sein Leben für eine Zeit verklärt und ihm Kopf und Herz mit Licht und Wärme nährt. Ebenso soll es die Erziehung halten. Auf die nämlichen Tage, welchen das Volk nur einen Hinblick, eine Besinnung schenkt, soll auch sie bloß in der Unterhaltung mit dem Zögling verweilend hinweisen. Die anderen hingegen, die das Volk, bald in hellem Jubel, bald in tiefem Ernst, als große heilige Tage feiert, soll auch sie als wahre Schulfeste mit begehen.

Alle erziehliche Wirkung hängt dabei von der rechten Gestaltung ab. Diese wieder kann bloß dann wohl gelingen, wenn sie vollkommen im Geist der Charakterbildung ausgeführt wird. Der aber verlangt vor allem, daß die ganze Feier, durch Zögling und Erzieher, vom Standpunkt der reinen Wertschätzung aus, das will sagen, in Unschuld und Einfalt, ohne Nebengedanken, mit Lauterkeit vor Gott und dem Gewissen, vollzogen werde. Denn einzig hierin liegt die gewisse Bürgschaft alles erziehlichen Segens wie die verläßliche Schutzwehr gegen alle drohenden Verirrungen. Allein die ethische Wertschätzung läßt den idealen Sinn der Feier, den anzuerkennen es doch vor allem andern gilt, sicher finden. Sie allein verleiht der letzteren die innerliche Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit. Sie allein macht, daß die Feier aus reinem Herzensantrieb hervorgeht. Sie allein erhebt dieselbe zu einem freien Werk, zur Gesinnungsthat. Sie allein schließt jegliche andere Aufforderung an den Zögling zum Mitbegehen als die, die in der höheren Bedeutung des Tages liegt, von vorneherein aus. Sie allein sichert dem Feste trotz der vollsten Freiheit doch die geziemendste Haltung des Zöglings. Sie allein behütet auf der anderen Seite vor aller Engherzigkeit und Beschränktheit, z. B. bei der Feier stammestümlicher Tage. Sie allein führt beim festlichen Gedächtnis an geschichtliche Ereignisse und Personen in der vernünftigen Weise, nämlich so, daß nicht der Eindruck, den deren bloße Größe und Mächtigkeit so leicht auf das jugendliche Gemüt macht, das letzt Bestimmende und Bewegende zu ihrer Verherrlichung darin bleibe, sondern ihre innerliche Tragweite und Vortrefflichkeit; daß über den sich so gerne aufdrängenden Gesichtspunkten abhängiger Schätzung, wie der Förderung äußerer Wohlfahrt, äußerer Machtstellung, nicht die wahrhaftig giltigen Maßstäbe, die sittlichen Ideen, in den Hintergrund treten, sondern die ganze Beurteilung beherrschen, dergestalt, daß allerwege mehr auf die Zwecke als die Folgen, mehr auf den Geist als die Ergebnisse, mehr auf den Willen als die Leistung geschaut wird. Sie allein bewahrt vor einer Feier aus bloßer Rücksichtnahme, aus Menschendienst oder Furcht, aus selbstischer Absicht, vor allem Werk leeren Scheins.

Die Feier selbst verläuft allemal in den 3 Abschnitten der Vorbereitung, des eigentlichen Aktes und der Nachwirkung.

Die Vorbereitung hebt stets mit der Frage an: Warum sollen wir den Tag begehen? Denn schon hier, auf der Stufe der Zurüstung für das Fest, soll die Überlegung hingesteuert werden auf dessen Kern. Es geschieht eine freie Äußerung des Zöglings darüber, sowohl vom individuellen, dem kindlich-volkstümlichen, als auch von dem Standpunkt aus, auf welchen jener durch den Unterricht erhoben ist. Hierbei werden ganz ungesucht alle die Hinweise auf den Tag, welche das naive wie das vermittelte Bewußtsein des Zöglings einschließt, vereinigt. Ein ganz sicherer, aller Beherzigung werter Grundsatz für die rechte Vorbereitung ist jedoch dieser: Es ist dem Gedanken nachzugehen, welchen die Urheber, die Stifter des Tages, anfänglich damit verbunden haben. In ihm liegt der wahre Gehalt des Tages. Ihn im Zögling, womöglich in der Unmittelbarkeit und Stärke, wie er in jenen Erstfeiernden hervorgetreten und gewirkt, wieder zu erzeugen, erscheint als die vornehmste Aufgabe der Vorbereitung. Indem sie seine Wiedererweckung im Zögling anstrebt, nimmt sie das höchste Ziel ins Auge, das sich die Feier überhaupt je setzen kann, nämlich die Erneuerung des Festgedankens von seiten des Zöglings im eigenen Leben. Sie schwingt sich zur innerlichen Zubereitung, zur Erwürdigung desselben dafür empor. Wie die ganze Feier, so muß auch bereits die Vorbereitung sich in der Höhe der Entwickelungsstufe des Zöglings bewegen. In dieser Hinsicht verdient ein anderer Grundsatz ganze Beachtung: die Gedenktage sind wohl von einem jeden Alter, aber nicht von allen in gleichem Maße zu begehen. Vielmehr ist hierbei ein allmähliches Aufsteigen einzuhalten, das sich im engsten Anschluß an das Wachsen der jugendlichen Auffassung vollzieht. Solche psychologische Gemäßheit ist Bedingung der natürlichen Wahrhaftigkeit der Feier, wie die Bethätigung aus reiner Wertschätzung Voraussetzung ihrer sittlichen.

An die Frage nach dem Warum? reiht sich jene nach dem Wie? des Festes an. Die

Weise ist vorgeschrieben durch den besonderen Zweck. Sie wird, und zwar abermals in völlig ungehindertem Meinungsaustausch, nicht bloß im allgemeinen, sondern bis in alle Einzelnheiten hinein durch den Zögling festgestellt. Jedes Fest trägt sein Gewand. Auch die Schule soll der Feier der Gedenktage die äußere Ausprägung geben. Aber dieselbe soll lediglich der Spiegel des innern Geistes sein, in welchem sie die Feier unternimmt. Sie soll ausgezeichnet sein durch die größte Einfachheit. Was der Zögling selbst dafür zu thun vermag, dies soll geschehen. Aber was darüber, wäre vom Übel. Denn die Feier soll in und durch sich selbst freudige Anteilnahme erregen und voll befriedigen, nicht durch den blendenden Schimmer reizen, der von außen um sie gebreitet wird.

Im Mittelpunkt der nun folgenden Festhandlung steht die Rede des Erziehers an den Zögling. Sie soll noch einmal die Bedeutung des Tages darlegen. Ihre erste Eigenschaft muß die Gemütswahrheit, ihre zweite die genaue Angemessenheit der Worte an den jugendlichen Hörer sein. Sie muß das ideale Gesinnungsverhältnis, welches dem Festgedanken zugrunde liegt, in aller Unbefangenheit und Treue, zugleich aber auch mit aller Innigkeit und Wärme der eigenen Überzeugung hervorheben. Vom Anfang bis zum Ende muß sie vom Geist reinster Anerkennung des Guten, des Heiligen, des Schönen, eingegeben sein. Dabei muß sie sich in allem im Umkreise der innerlichen Festesvorbereitung des Zöglings bewegen. Was sie sagt, muß diesen schon erfüllen, was sie anschlägt, sich in ihm schon regen, wozu sie aufruft, das muß er selbst schon ergriffen haben, durch Berührung seiner Gedanken, durch Anklänge an seine Erlebnisse aus Elternhaus, Heimat und Schule muß sie ihn in die lebhafteste Anteilnahme versetzen, dermaßen, daß er sich unwillkürlich zum stillen Mitreden aufgefordert fühlt. Nur so kommt ihm der Glaube, das Vertrauen in die innerliche Aufrichtigkeit des vernommenen Wortes. Mehr wie jede andere muß sie Gespräch sein. Dadurch allein vermag sie den Zögling zur freien Aufnahme des Festgedankens zu bestimmen, in ihm die persönliche Einwilligung darein, das freudige Herzensja und Amen zu erwecken. Gerade die Begegnung in gemeinschaftlicher Gesinnung, die Erzieher und Zögling teilen, macht das Gemüt des letzteren empfänglich für jede Äußerung des ersteren, läßt sie hinabdringen zu den Wurzeln des Willens. Dies aber ist ja das letzte Ziel, das dem Erzieher hier vor Augen steht: den Zögling für den Geist des Festes in unerzwungener Hingabe zu gewinnen. Eine solche Rede vor Kindern ist wohl die schwierigste Aufgabe im ganzen Bereich der Redekunst, just darum, weil sie so ohne alle Kunst, trotz aller Vorbereitung doch wie unvorbereitet, das heißt absichtslos, gleichsam aus der Eingebung des Augenblicks, in Einfachheit und Schlichtheit, natürlich und ungesucht, ganz in Weise und Ton des Austausches in der Familie, sich kund geben soll. Sie erlernt sich denn auch nur von Kind und Volk. Das Antlitz des hörenden Zöglings, der Grad der Aufmerksamkeit, den es spiegelt, der Freude, die es, zumal im Auge, widerstrahlt, dazu die Stille, die Weihe, die sich über die Gemeine der Kleinen breitet, sind ihre untrüglichste Bezeugung.

Aber wenn schon die Hauptsache, so ist die Rede deswegen noch nicht die volle Feier. Um sie versammeln sich vielmehr noch Erzählung, Vortrag, Gesang, Gebet, Spiel und turnerische Bewegung. Sie bildet dafür allerdings den Brennpunkt. Auf sie richtet sich alles hin, von ihr läuft alles aus. Das bedeutet: der Festgedanke beherrscht die ganze Feier. Zu ihm steht jede einzelne Handlung dabei in Beziehung. Die Erzählung, der Vortrag schaffen ihm den rechten Hintergrund im Bewußtsein des Zöglings. Sie führen, z. B. bei einer vaterländischen Gedächtnisfeier, etwa in einer Reihe von Bildern das Geschichtliche vor, worauf dieselbe hinweist. Sie versetzen in Zeit und Ort, sie vergegenwärtigen die Umstände des Ereignisses, sie rücken die Thaten der Person vor den Sinn, welchen jene gilt. Oder sie stellen Verwandtes, vielleicht auch Gegensätzliches dazu vor die Seele, freilich abermals in der Absicht, eine nur desto lebhaftere Erinnerung an den Gegenstand der Feier wach zu rufen. Die Lieder bereiten die Stimmung für die einzelne Erzählung, den einzelnen Vortrag, insonderheit für die Rede vor, oder nehmen den Gemütseindruck von alledem auf und halten ihn noch eine Zeitlang fest. Das Gebet drückt vielleicht noch einmal in persönlicher Wendung den Willensgedanken und Vorsatz aus dem Feste kindlich aus. Spiel und turnerische Bewegung hinwieder fügen sich dem Charakter des Ganzen, indem sie etwa nachahmend darstellen, was den Kern desselben bildet. So mag ein Krippenspiel die Weih-

nachtsfeier begleiten, der Maifeier sich ein Spiel anschließen, das vielleicht den sieghaften Kampf des Sommers mit dem Winter zum Inhalte hat, so mögen sich an eine patriotische Gedenkfeier turnerische Vorführungen reihen, welche Proben jugendlichen Mutes und jugendlicher Kraft bedeuten. Die Verbindung so mannigfaltiger Bethätigungen bei der Feier ist in erster Linie durch den Gesichtspunkt geboten, daß die letztere den ganzen Zögling ergreifen soll. Wenn auch ihr Schwerpunkt stets in dessen sittlicher, religiöser Erhebung liegt, so soll sie sich doch namentlich auch die Pflege frischen Jugendsinns, kindlicher Frohnatur bei demselben mit zum Zwecke nehmen. Davon hängt sogar zu einem guten Teil die Erreichung ihrer höheren Absicht mit ab. Außerdem ist aber ein angemessener Wechsel in der Empfindung durch die Natur des Gefühls verlangt, der es durchaus widerstreitet, lange fort nach einer einzigen Richtung hin sich zu bewegen. Es liegt endlich in solcher Mannigfaltigkeit die alleinige Möglichkeit, den Zögling zur unmittelbaren Mitgestaltung der Feier heranzuziehen und hierbei zugleich das erwünschte Verhältnis zwischen Einzel- und Massenbeteiligung herzustellen. Bei allem Wechsel wird der Feier dennoch die notwendige innere Einheitlichkeit nicht mangeln, wenn an der verlangten Unterordnung jedes einzelnen Vornehmens dabei unter die Idee des Festes unverbrüchlich festgehalten wird, wozu freilich noch dies kommen muß, daß auch unter den verschiedenen Schritten selbst stets ein richtiger Aneinanderschluß eingehalten werde, der am besten ausdrücklich durch einige ein- oder überleitende Worte des Erziehers jedesmal zum Bewußtsein gebracht wird. Wie das Hauptmoment der Festhandlung, die Rede, müssen auch alle begleitenden Nebenmomente derselben der Stufe des Zöglings entsprechen. An dieser Angemessenheit wird es ihnen auch sicherlich nicht gebrechen, wenn die Ausführung der Feier, wie es vorschwebt, aus der Mitte des Unterrichts hervorgeht. Nachträglich wird hier eingesehen, daß die Vorbereitung derselben vielen zugleich obliegt: der Heimatkunde, dem Religions-, dem Geschichtsunterricht, jenem im deutschen und im Gesang, im Turnen und in der praktischen Beschäftigung. Aber noch ein anderes Wichtigeres tritt letztlich klar zu Tage — die streng individuelle Gestaltung der ganzen Feier.

Wie alle wahre Gedenkfeier soll auch die der Schule nachwirken. Sie soll darum nicht unvermittelt abschneiden. Das gewohnte Sinnen und Treiben soll nicht sofort wieder die ganze Seele bedecken und einnehmen. Es soll kein urplötzlicher Sprung aus der Höhe idealen Denkens und Empfindens zur flachen Ebene der Alltagsnüchternheit geschehen. Vielmehr soll Sorge getragen werden, daß auch, trotz der schuldigen Wiederaufnahme pflichtmäßigen Thuns, die Festesstimmung nicht alsobald wieder aus dem Gemüte verwehe, daß insbesondere der Festesgedanke, wenigstens in stillen Augenblicken, noch länger den Geist beschäftige. Dazu gehört als erstes, daß das Fest selbst, wie es würdig eingeleitet und durchgeführt worden, auch würdig schließe. Dies letztere wird zuverlässig erreicht, wenn es bei ihm wie bei der Vorführung eines edlen Kunstwerks gehalten, das heißt, wenn gleichfalls bis zum Ende jede störende Hereinmischung vermieden wird, auf daß es, wie jene den Zuschauer, so den Zögling mit dem reinen Gefühl, das es angeregt, entlasse. Als zweites, daß die Feier, nun selbst Gedenktag sowohl im Leben der kleinen Schulgemeinschaft, als in dem jedes einzelnen Gliedes derselben, in die Schul- und wo möglich Lebenschronik aufgenommen werde. Als drittes, daß die Unterhaltung der nächstfolgenden Zeit, die Wochenrückschau, kurz jede schickliche Gelegenheit, die der Umgang, das Schulleben, die Zucht darbieten, dazu benützt werde, den Blick des Zöglings wieder und wieder auf den verlebten Tag zurück zu lenken und mit ihm wenigstens noch im Nachgenuß des letzteren zu verweilen, damit sich der Eindruck davon mit des Zöglings Leben förmlich verwebe. Als viertes und letztes, daß der Unterricht bei jeder passenden Stelle mit Hervorhebung insbesondere auf den Festesinhalt, den Festesgedanken, zurückkomme, auf daß derselbe sich im Bewußtsein des Zöglings recht befestige und mit dessen weiterem Sinnen und Streben innig verflechte.

3. Wichtigkeit. Die Mitfeier, das Mitleben der volkstümlichen Gedenk- und Tage der Anteilnahme in dem vollen umschriebenen Umfange von seiten der Erziehung ist für diese von einer durch ihren ganzen Bereich sich hin erstreckenden hohen Wichtigkeit. Schon die Leitung der Kinder wird davon vorteilhaft beeinflußt. Die Gedenkfeier schließt ja stets die Aufforderung zur Bewahrung ernster Ordnung mitten in der Freiheit, und zwar aus eigenem Antriebe, ein. Das gemeinsame Erleben bringt ferner Zögling und Erzieher einander nahe. Es richtet die Liebe des einen zum anderen auf,

welche, neben der Autorität, der Hauptpfeiler aller erziehlichen Leitung ist.

Bedeutsam wird dann die vielseitige Bildung durch das Mitbegehen der gemeinten Tage berührt. Der Geist des Zöglings wird dadurch geradezu für erziehenden Unterricht vorbereitet und empfänglich gemacht. Denn dieses Mitbegehen führt zur reichen Vermittelung wertvollster heimatlicher Vorstellungen. Es legt die sorgsame Pflege volkstümlicher Überlieferung nahe. Es ladet dazu ein, in die Tiefen volkstümlichen Lebens hinabzutauchen. Es bringt Vertrautheit mit dem volkstümlichen Bewußtsein nach seiner religiösen, sittlichen, geschichtlichen und auf die Natur gerichteten Seite. Es begründet einen Stock von kostbaren Gedanken und Gefühlen zu den mannigfaltigen menschlichen Verhältnissen. Es leitet zum Erwerb gehaltvoller Auffassungen aus dem Gebiete des menschlichen Schaffens und jenem des Naturwirkens. Durch alles dies bereitet es insonderheit dem Gesinnungs-, aber auch dem naturkundlichen Unterrichte, also gerade den Hauptstämmen pädagogischer Unterweisung, einen guten fruchtbringenden Boden im kindlichen Bewußtsein. Doch nicht allein in dieser freilich allerersten Rücksicht auf wahre, eindringende und innige Auffassung neuen Inhaltes, sondern auch noch in jener anderen, doch gleichfalls überaus hervorragenden auf das Werden der Person im Zögling bei aller Erweckung geistigen Lebens berührt es die vielseitige Bildung. Denn von ihm geht eine nachhaltige Kräftigung der entschiedensten individuellen Züge, zuerst des heimatlichen, des volkstümlichen, aber auch des nationalen, des religiösen, aus, die insgesamt zu den festesten Stützen ausgeprägter Männlichkeit gehören. Diese Förderung der Erstarkung der Person ist schon in der niederen, aber noch mehr in der höheren Erziehungsschule groß anzuschlagen, weil hier die fremden Bildungsstoffe die Gefahr, daß des Zöglings Gegebenheit mißachtet und damit das Wachsen der Person in ihm an der Wurzel abgetötet werde, in ganz außerordentlichem Maße steigern. Noch durch ein anderes wirkt es günstig fort auf die Entstehung geistiger Geschlossenheit und Ganzheit, durch die Nötigung zumal bei festlicher Gestaltung, das Bezügliche im Umkreise der vermittelten Gedanken zu verknüpfen und zugleich mit dem Verwandten im Bereiche der individuellen zu verschmelzen.

Den größten Segen erntet, vornehmlich aus der Mitfeier der hohen volkstümlichen Tage, die Charakterschulung des Zöglings. Solche Mitfeier nährt in diesem die unversiechlichste Quelle von Wille und That, indem sie seine Eigentümlichkeit unausgesetzt herausruft und frisch erquickt. Sie fördert bei ihm die Selbständigkeit, indem sie ihm vergönnt, sich ungezwungen zu regen, offen aus sich herauszutreten, unabhängig sich zu entscheiden. Sie erhöht in ihm den Jugendmut, indem sie sein Interesse aufs freudigste erregt und ihn das unschuldige Wohlgefühl aus ungehemmter Bethätigung der Kräfte aufs lebhafteste empfinden läßt. Sie befreit ihn von Schwächen, wie der Schüchternheit und Ängstlichkeit, indem sie in ihm Selbstvertrauen und Zuversicht erweckt, und heilt ihn von Fehlern, wie der übertriebenen Eigenschätzung und dem dreisten vordrängenden Wesen, indem sie ihn auf die wirksamste Weise, durch die Genossen, Unterordnung und Dienen lehrt. Sie übt einen wohlthätigen Einfluß auf bescheidene Gestaltung schon seines Jugend- und gewiß auch einmal seines reiferen Lebens aus, indem sie ihm in sich selbst das Muster anspruchsloser Einfachheit vor Augen stellt. Sie bewurzelt ihn fester in der idealen Welt des Volkstums, indem sie wertvolle Volkssitte auf ihn überträgt. Sie unterstützt überhaupt ein gedeihliches Zusammenstehen aller bei seiner Erziehung beteiligten Faktoren, indem sie dieselben einander nähert und das wechselseitige gute Einvernehmen unter ihnen begünstigt. In alledem erscheint sie als treffliches Mittel zur Willensentfaltung überhaupt, zur Bildung des gegebenen Charakters. Sie hilft aber auch in ausgezeichneter Art mit zur inneren Auferbauung des Zöglings. Denn sie schließt erstlich die Pflege erhebenden Umgangs zwischen diesem und dem Erzieher ein. Der Zögling wird dabei förmlich zum Genossen des Erziehers erhoben, indem er sich mit letzterem zur offenen Bezeugung der Herzensverehrung eines Würdigen, Heiligen, Schönen verbinden darf. Ja er wird zum Vertrauten desselben gemacht, da er mit ihm, wie mit einem Gleichen, in einen gemeinsamen Kreis höherer veredelnder Gedanken einzutreten gewürdigt wird. Der Erzieher hinwieder gesellt sich dem Zögling zu nicht anders denn ein wohlwollender Freund, läßt sich zu ihm herab, um ihn zu sich emporzuziehen, leuchtet ihm voran in Bethätigung lauterer Gesinnung und Entäußerung aufrichtiger Gemütsfreude.

Solche Mitfeier führt zweitens zur Pflege erhebenden Umgangs zwischen dem Zögling

und der Schulgemeinschaft. Erweist sich die letztere, soferne sie eine wahre und rechte, schon in allen gewöhnlichen Geschäften durch einen streng religiös-sittlichen Geist geleitet, wie viel mehr erst in den Zeiten weihevoller Feier! Da erfährt auch der Zögling am unmittelbarsten und darum am stärksten die Gewalt des Geistes, der das Ganze beherrscht, über sich. Da kommt nichts Niedriges und Gemeines in ihm auf. Vielmehr durchdringt ihn eine mächtige Scheu, die Linie des Löblichen zu durchbrechen. Er vergißt sich selbst. Mit voller Seele giebt er sich, nach dem Beispiel der übrigen, an den herrlichen Zweck hin, den sich die kleine Gemeinschaft vorgesetzt, und arbeitet dafür, in harmlosem Wetteifer mit jenen, mit all' seinen Kräften. Es knüpft sich zwischen ihm und der Gemeinschaft ein unzerreißbares Band. Er erwirbt überhaupt größere Geneigtheit zu herzlichem Anschluß an andere, erhöhte Bereitwilligkeit, mit ihnen einträchtig zusammen zu gehen und zu handeln.

Solche Mitfeier ist drittens in ihrem eigentlichsten Kerne Pflege erhebenden Umgangs zwischen dem Zögling und den Vorbildern des Volks. Da tritt vor ihn die schlicht tüchtige Mannheit und Heldentümlichkeit, die menschenfreundliche Anteilnahme, die innige Frömmigkeit und ungeheuchelte Gottesfurcht, die heilige Pflichttreue, die unwandelbare Festigkeit, und ferner die Einigkeit, das königliche Amt, Ordnung, Recht und Freiheit, der Opfergeist fürs Vaterland, und weiter der Glaube, die Hoffnung und Liebe, und zuletzt die Pietät, die Ehrfurcht und die Dankbarkeit. Und sie alle umwerben ihn, fordern ihn auf, in Freuden zu ihnen emporzuschauen, sich in ihrem Lichte mit Demut und Redlichkeit selbst zu prüfen, mahnen ihn, alles Unedle und Mißfällige abzuthun, begeistern ihn, sich mit ihnen zu durchdringen und sie unverbrüchlich wert zu halten, wecken den Vorsatz in seiner Seele, sich aufzuschwingen zur guten That, erfüllen ihn mit jener sicheren Gewißheit, welche die Macht des Beispiels einflößt, daß er den Widerstand der „spröden Welt" besiege, und bieten sich ihm an als treue Warner und Hüter auf dem gefahrvollen Lebenswege.

Das Mitbegehen der Tage, die im Sinne stehen, von seiten der Erziehung, bedeutet Anteilnahme der Schule am besten Leben, und die Frucht daraus für den Zögling bedeutet inniges Verwachsen desselben mit diesem Leben.

Es liegt hierin die erwünschteste Ergänzung des Unterrichts. Erzeugt dieser vornehmlich das rechte Licht, so erregt jenes vor allem die rechte Wärme, ruft dieser hauptsächlich die Fülle und Einheit im Geistesleben hervor, so jenes insbesondere die Spannung und Kraft, bringt dieser namentlich zum innerlichen Merken, Erwarten und Fordern, so leitet jenes ganz vorzüglich zum freien Handeln.

4. Vernachlässigung in der Schule und Abhilfe. Das Mitbegehen der volkstümlichen Gedenktage und Tage der Anteilnahme muß in der Schule ebenso feststehende Gewohnheit werden, wie es solche in einzelnen trefflichen Privatinstituten, die sich auch hierin als Träger des pädagogischen Gedankens bewähren, in größerem oder kleinerem Umfange, längst geworden. Leider ist die Aussicht hierzu heute noch eine betrübend geringe. Wie der erziehliche Geist überhaupt, so ist auch alles, was unmittelbar aus ihm erfließt, ganz besonders das Schulleben und mit diesem die gebührende Berücksichtigung der volkstümlichen Tage, in unglaublich hohem Maße in den Hintergrund gedrängt. In Wirklichkeit beschränkt die Schule weithin ihre Bethätigung in dieser wichtigen Hinsicht auf die „gebotenen" Tage. An allen anderen schreitet sie kühl und gleichgiltig vorüber. Sie bleiben der Familie überlassen, wie die Erziehung überhaupt. Selbst das Wenige solcher Bethätigung, welches sich finden läßt, ist meist ein äußeres Werk, von dem das strenge Wort gilt: Lasset die Toten ihre Toten begraben!

Mehrfache Ursachen tragen an alledem die Schuld. Einmal untersteht die Schule, wie in anderem, so gewiß auch hierin, dem allmächtigen Einfluß der Zeit, die aller reinen Begeisterung, aller wahren Hochhaltung des Idealen so abhold ist. Dann sind die Seminare viel zu sehr von der Sorge um Häufung des Wissens in dem künftigen Lehrer eingenommen, als daß sie darauf denken möchten, den letzteren mit dem rechten Sinn für solche Angelegenheiten, wie die Pflege eines frischen und freudigen Erziehungslebens in der Schule, zu erfüllen und ihm dazu die notwendige Anleitung zu gewähren. Vor allem aber ist in der beklagten Vernachlässigung solcher Pflege die Folge der einseitigen Betonung des Wissens, der Einförmigkeit des Wirkens und der Häufung der Massen in der Schule selbst zu erkennen; denn alles dasjenige, was unmittelbar auf tiefere Wirkungen, auf Veredelung des Gemüts und Kräftigung des Willens, auf freie individuelle Ausbildung des Charakters gerichtet ist, kommt hierbei gar nicht mehr an unsere

Jugend heran. Zu dieser ungünstigen Rückwirkung der ganzen inneren Abzweckung und Beschaffenheit der heutigen Schule auf das Gedeihen von allen solchen Veranstaltungen der Zucht, wie sie hier vorschweben, gesellt sich endlich noch, gleichsam als nächster Verbündeter, der falsche aufklärerische Geist mit seiner unversöhnlichen Feindschaft gegen alles, was nur Volkstum heißt oder sich damit berührt, mit seiner tiefen Verachtung der „bäuerlichen" Sitte und hemmt jede Regung unbefangener Anteilnahme der Schule am Leben des Volkes. Aber indem die „Lichtpunkte" — das sind die Gedenkfeste — aus der Schule verbannt gehalten werden, wird unsere Jugend auch um all' die Befeuerung zur Anerkennung, Verehrung und Bewahrung des Idealen, um all' die Erweckung zu edler Gesinnung, um all' den Ansporn zu höherem Streben, um all' den Segen aus Belebung kindlich frohen Geistes, womit diese Feste lohnen, gebracht. Dafür wird in ihr, allerdings ohne Absicht und Willen, die Leere und Öde befördert, die wir, im engsten Zusammenhang mit der bloßen Wissensvermittelung einer- und der Ablösung des einzelnen vom Volkstum andererseits, in so furchtbarer Ausbreitung bei den Menschen der Gegenwart treffen.

Auch hier, in diesem besonderen Punkte, hängt alle wahre dauernde Wendung zum Bessern von jener durchgreifenden Änderung der Schulverfassung, des inneren Charakters der Schule und der Lehrerbildung ab, welche um der individuellen Erziehung überhaupt willen müssen gefordert werden.

5. **Die Armut an Litteratur** über unseren Gegenstand ist wohl das sprechendste Zeugnis für die geringe Beachtung, die ihm bislang von seiten der Schule zu teil geworden. Unter dem Gesichtspunkt seiner Beziehung zum Volkstum scheint er einer eigenen pädagogischen Untersuchung überhaupt noch gar nicht wert erachtet worden zu sein. Überwiegend erscheint er nur nach dem engeren Begriffe aufgenommen. In Angemessenheit zur beschränkteren Auffassung wird vor allem das Verhältnis zum Geschichtsunterricht erwogen. So von Stiehl in der bekannten Schrift: Der vaterländische Geschichtsunterricht. Unter dem wichtigen Gedanken der Verknüpfung von Lehre und Erfahrung berührt ihn Willmann in den „Pädagogischen Vorträgen" bei der Ausführung über den analytischen Geschichtsunterricht. Ziller hebt in der Grundlegung nicht allein die Bedeutung für die Individualität, sondern auch für die Persönlichkeit und das Interesse hervor und belehrt über die Gestaltung der Gedenkfeier im Geist der Zucht. Nähere Winke hiefür giebt er in den Materialien zur speziellen Pädagogik in dem Kapitel von den Schulfesten. Vogt weist in einer durch ihren allgemeinen Zusammenhang sehr wichtigen Stelle seiner Abhandlung über „die Ursachen der Überbürdung in den deutschen Gymnasien" auf die erziehliche Rückwirkung pädagogischer Feier nationaler Gedenktage hin. Ganz besonders zutreffende Äußerungen über Geist und Ausführung solcher Feier macht Barth in der Schrift: „Über den Umgang", dort, wo er über Umgang und gesellschaftliches Interesse spricht.

Je stiefmütterlicher die Behandlung, welche bis zur Stunde, ja heute ärger denn ehemals, unser Gegenstand erdulden muß, um so dringender ist es die Pflicht eines jeden, der sich ein Herz für unsere Jugend und unser Volk bewahrt hat, werbend und bahnbrechend für eine der berechtigsten und folgenvollsten Bethätigungen im ganzen Bereich unmittelbarer Charakterbildung zu wirken.

Würzburg. P. Zillig.

Geduld

1. Ihre pädagogische Bedeutung. 2. Ihre Notwendigkeit. 3. Wie erwirbt man sich Geduld?

1. **Die pädagogische Bedeutung** der Geduld liegt darin, daß sie einzig eine relativ erfolgreiche Erzieh- und Unterrichtsarbeit verspricht. Geduld ist zwar in allem menschlichen Thun notwendig: aber mehr als irgendwo ist Platos Ausspruch von der Philosophie auch für die Erziehung giltig: Geduld ist die Stärke der Pädagogik. Epiktets Handbüchlein der Stoischen Moral ist im Grunde von A bis Z ein Loblied auf die Geduld. Noch höher wird sie in der Bibel gestellt. Schon das alte Testament bringt in den Sprüchen Salomos mehr als eine Empfehlung der Geduld, die mit leichter Mühe auch auf die Erziehung übertragen werden können. Sprüche 14, 17 heißt es: Ein Ungeduldiger thut närrisch, und bald darauf, Vers 29: Wer geduldig ist, der ist weise. Diesen Worten fügt Kapitel 16, 32 ergänzend hinzu: Ein Geduldiger ist besser denn ein Starker. Vor allem weist die heilige Schrift auf Jesus Christus hin, der durch sein Dulden allen Menschen, namentlich auch allen

Erziehern ein Vorbild in der Geduld wurde. In der christlichen Zeit ist die Forderung, mit den Kindern und Schülern geduldig zu sein, nicht mehr aus der theoretischen Pädagogik verschwunden, und würden wir alle ihre diesbezüglichen Äußerungen bei einander haben, so würden sie uns zurufen: Nur Geduld führt in der Erziehung zum Ziele.

Jungen, feurigen Lehrern mag diese Forderung allerdings seltsam erscheinen. Statt der Geduld verlangen sie Strammheit und Konsequenz; ihr höchstes Lob ist, ein schneidiger Erzieher zu sein. Sie behalten nur das Ziel im Auge; auf dieses steuern sie oft mit großer Rücksichtslosigkeit zu, ohne sich um das Kind und den Weg zu bekümmern. Damit erreichen sie allerdings glänzende Examina; wie es aber dabei um die Seele des Schülers bestellt ist, das entzieht sich der Censur. Es ist nur gut, daß auch hier das Uhlandsche Wort zutrifft: „An innerer Heilkraft ist die Jugend reich.“ Leider liegt diesem ganzen jugendlichen Lehrer- und Erzieherstreben ein Irrtum zu Grunde; denn geduldig sein heißt nicht: schwach sein (s. den Art. Dulden). Der Geduldige ist nur der bessere Beobachter der Kindesnatur, als der Stürmer und Dränger, und darum weiß er auch eher, was möglich und was unmöglich ist. Das Jagen nach vorwärts hat schon manchen guten Kopf aus der Bahn geworfen, ihn für das religiös-ethische, oder für das wissenschaftliche oder für das praktische Leben unbrauchbar gemacht. Je älter man wird, desto höher schätzt man die Geduld, desto mehr erkennt man in ihr die wahre Erzieherweisheit. Daß die Würdigung der pädagogischen Theorie darunter nicht leidet, das wird sich im folgenden zur Genüge ergeben. Man braucht auch nicht zu besorgen, wenn man geduldig werde, so verliere sich das Feuer der Begeisterung. Wem es in seinem Erzieherberufe Ernst ist, der kommt gar bald zu der Einsicht, daß verkehrt verstandener Eifer nicht zum Ziele führt, daß die Konsequenz nur dann wahre erzieherische Konsequenz ist, wenn sie sich von der Geduld leiten läßt. Als junger Pädagog wandte sich Flattich einst an den Prälaten Oetinger, dieser möchte ihm sagen, wie er dazu gelangen könne, Feuer und Geduld beisammen zu haben. Er erhielt die Antwort, wenn es ihm Ernst sei, dies zu bekommen, so werde er es nach und nach lernen.

2. Die Notwendigkeit der Geduld liegt in der Natur des Menschen begründet; sie ist notwendig für den Erzieher und Lehrer wie für den Zögling und Schüler; ihre Wirksamkeit kommt den langsamen und den schnellen Köpfen zu gut. Es sind nicht alle Individuen über denselben Leisten geschlagen; auch in der Menschenwelt ist die Mannigfaltigkeit in der Einheit das größte Wunder. Dieser Mannigfaltigkeit gemäß muß sich die Erziehungsarbeit gliedern. Die Anordnung in der Artikulation des geistigen Lebens ist im allgemeinen bei allen Menschen dieselbe; nur der Rhythmus ändert sich und setzt die Glieder bald näher zusammen, bald weiter auseinander. Hier muß die Geduld für die nötige Bindung sorgen und dort muß sie die zu leichte stärken. Thut die Erziehung dies, so wird die Erwartung, die sie an ihre Arbeit knüpft, viel weniger getäuscht. Das ist gerade das Wesen der Geduld, daß trotz wirklicher und vermeintlicher Mißerfolge die Lust zur Arbeit bleibt, daß man nicht müde wird, die nämliche Arbeit immer wieder zu thun, ihr immer wieder neue Reize und Anregungen, wenn nicht für sich, so doch für den Zögling und Schüler, abzugewinnen. Keine seiner hodegetischen und unterrichtlichen Maßregeln darf der Erzieher aus Überdruß fallen lassen, so lange sie ihre Wirkung nicht gethan hat. Das wäre Schwäche. Die Geduld hält am Ziele fest; sie richtet sich aber nach den konkreten Verhältnissen, denn sie will keine Scheinerfolge. Sie weiß, daß das psychische Leben mit dem physischen manche Analogieen besitzt. Steter Tropfen höhlt den Stein. Man giebt den besseren Schülern Episoden, um den schwächeren nachhelfen zu können; man nimmt die falsche Antwort, die verkehrte Leistung ohne Murren ab, und benutzt sie wieder als Hilfsmittel, um von allen Seiten das Kind vorwärts zu bringen. Die Notwendigkeit der Geduld hat die Klassen für Schwachbegabte und ähnliche Anstalten hervorgerufen. Und schon oft ist es möglich geworden, Schüler, welche eine Zeitlang den Unterricht in den Sonderkursen für Zurückgebliebene besuchten, wieder in die Normalklassen einzureihen. Das ist ein Resultat, das genügend für die Notwendigkeit der Geduld spricht, ganz abgesehen von der Wahrheit des Flattichschen Wortes: „Wenn man etwas angreift und läßt wieder nach, ohne daß man es zustande bringt, so zeigt man kein edles Gemüt.“

Die Kinder sind nicht nur mit Geduld zu behandeln, sondern sie sind auch zur Geduld zu erziehen. Sie müssen allerlei schon während

ihrer Jugend ertragen lernen. Es muß ihnen klar werden, daß ein trotziges, mürrisches und verzagtes Wesen keine Erfolge hat, daß man dadurch nicht besser, nicht geschickter und nicht angenehmer wird. Nur aus der Geduld erwächst die Kunst des ausdauernden Arbeitens. Wer meint, es müsse jede Aufgabe sofort gelöst sein, dabei aber gegenteilige Erfahrungen macht und dadurch nicht zu einer besseren Einsicht gelangt, der wird zu jeder rechten Arbeit ungeschickt. Eine Weile noch flattert er von einer Thätigkeit zur andern, bis ihm für alles das Verständnis verloren geht und er in die Faulheit versinkt oder zum mindesten jede Initiative verliert. Darum müssen Lernende und Lehrende, Zöglinge und Erzieher durch sich selbst und durch andere immer wieder zur Geduld ermahnt werden, um so mehr, da sie für den Erzieher direkte Vorteile bietet: sie läßt ihn seine Arbeit allseitig überlegen, sie sorgt dafür, daß er nicht ernten will, wo er nicht gesäet hat, sie giebt ihm ein Verständnis für die einzelnen Individuen und erleichtert ihm ihre gerechte und wohlwollende Behandlung. „Mancher hat durch Ungeduld alles verloren, was er durch seine Klugheit gewonnen hatte.“ In der Geduld zeigt sich des Erziehers und Lehrers pädagogische Einsicht (Sprüche 19, 11). Es ist darum die Frage berechtigt:

3. Wie erwirbt man sich Geduld? Die Antwort auf diese Frage lautet sehr einfach: durch treue und gewissenhafte Arbeit an der Jugend. Komme ihr mit Liebe entgegen; denn die Geduld ist die Tochter der Liebe. Ihr erschließen sich die Herzen der Knaben und Mädchen; aber auch ihre intellektuellen Kräfte treten unter dem Einfluß der Liebe hervor. Und das ist notwendig, weil die Geduld sich nach der Individualität richten will. Unter solchen Umständen legt die Führung eines Individualitätenbuches dem Erzieher keine besonderen Lasten auf. Im Zusammenhang damit darf wohl auch auf die Mahnung Schillers hingewiesen werden: „Willst du die anderen verstehen, blick in dein eigenes Herz.“ Je mehr der Erzieher seiner eigenen Jugend gedenkt, um so nachsichtiger kann er sein. Aber auch sein gegenwärtiges Leben und Schaffen kann ihn Geduld lehren. „Wenn ein Erzieher keine Geduld hat, so lerne er selbst etwas Neues, welches ihm nicht nur ganz unbekannt ist, sondern auch schwer ankommt, und gebe Achtung, wie ungeschickt er ist, damit er erfährt, wie es jungen Leuten zu Mut ist, die doch noch viel schwächer sind, als er ist“, sagt Flattich. Es ist dies ein gutes Mittel, sich von der Ungeduld heilen zu lassen. Aber ähnliche Dienste leistet man sich, wenn man überhaupt für seine Schule und an seiner Fortbildung arbeitet. Die härtesten Lehrer sind häufig solche, die das Arbeiten gar nicht kennen, oder dann sind es jene Büffelmenschen, denen es in ihren eigenen Studien — wenn man ihr Thun so nennen darf — nur auf die Vermehrung ihres Wissens ankommt. Daß die Arbeit den Mann auch veredeln muß, diesen Satz kennen sie wohl, beziehen ihn aber ernstlich weder auf sich noch auf andere.

Das Ideal vieler junger Lehrer ist, an eine gute Schule mit intelligenten Schülern zu kommen. Es ist keine Frage, daß an solchem Orte leichter zu schaffen ist als an Klassen mit Schwachbegabten und Idioten, aber lohnender ist die Arbeit an den letzteren, wenn man über dem Mietling steht, namentlich in pädagogischer Hinsicht. Hier vertieft sich die Theorie schneller, sie wird bälder Geist und Leben; denn das Schülermaterial gestattet dem Anfänger ihre oberflächliche, bisweilen auch gedankenlose Anwendung nicht. Besonders kann man sich in der Geduld üben und ihre Wirkungen erproben. Wenn es möglich wäre, sollte in der Lehrerbildung die Veranstaltung getroffen werden, daß der Eintritt in die Praxis durch eine Klasse für Schwachbegabte oder für Taubstumme u. s. w. hindurchführen würde. Im Interesse dieser geistig oder physisch zurückgesetzten Kinder läge ein solcher Gang allerdings nicht; einen Gewinn davon aber hätten die relativ normalen Schüler. Der Lehrer an pädagogischen Heilinstituten ist zu sorgfältiger Präparation genötigt, und dies wirkt auch auf seine spätere anderartige Berufsthätigkeit ein. Die Präparation ist zudem ganz allgemein ein Hauptmittel für den, welcher geduldig werden will. Gar schön sagt Ziller: „Man prädisponiert sich übrigens um so mehr zur Geduld beim Unterrichte, je mehr man im voraus alles einzelne, was nach und neben einander geschehen muß, sich genau zergliedert und es in der vorgezeichneten Ordnung zur Ausführung bringt; denn es wird dadurch die ungeordnete Zusammenhäufung von vielerlei Vorstellungen abgewehrt, die zum Affekte führt.“ Die höchsten Mittel jedoch, um Geduld zu lernen, sind die Beherzigung des Salzmannschen Symbolums und das Ge-

bet. Beide stehen in einem innern, kausalen Zusammenhang. Das Salzmannsche Symbolum heißt: „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen." — Dieses Mittel thut aber seine Wirkung nur, wenn es sich mit dem Gebet verbindet.

Litteratur: Aurelius Augustinus, De rudibus catechizandis (übersetzt z. B. in Band III der F. Schöninghschen Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriften). — Peraldus, De eruditione principum (das fünfte Buch übersetzt im III. Bande der Herderschen Bibliothek der katholischen Pädagogik) — Ledderhose, Leben und Schriften des M. Johann Friedrich Flattich. — Villaume, Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten &c. (in J. H. Campes „Allgemeiner Revision u. s. w.", Band IV, Seite 595—604). — Ch. G. Salzmann, Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. — Ch. H. Zeller, Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer. — T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht.

Zürich. A. Hug.

Gefälligkeit

1. Das Wesen der Gefälligkeit. 2. Die unsittliche Gefälligkeit. 3. Die Erziehung zur Gefälligkeit.

1. Das Wesen der Gefälligkeit erkennt man, wenn man ihre Ursache kennt. Wer das, was seine Mitmenschen innerlich oder äußerlich Schweres zu tragen haben, mitfühlt und mitleidet, und ihre Last zu erleichtern sucht, der ist gefällig. Ein gefälliger Mensch ist demnach ein solcher, dessen Denken und Thun sich nicht ausschließlich um die eigene Person dreht, der im Gegenteil ein aufmerksames, hilfsbereites Auge hat für das, was in seiner näheren und weiteren Umgebung vorgeht, der dienstfertig ist, der für andere entbehren und sparen, für ihre Rettung sein Leben opfern kann. Es giebt demnach verschiedene Grade der Gefälligkeit, deren höchste nicht von jedem Menschen erreicht werden. Von der Aufmerksamkeit in den kleinen Dingen des täglichen Lebens bis zu der letzten selbstlosen Äußerung der hingebenden Liebe ist ein weiter Weg. Daraus ergiebt sich, daß die Gefälligkeit nicht in der sinnlich wahrnehmbaren Erscheinung liegt, sondern ein charakteristisches Merkmal des inneren Menschen ist. Es ist möglich, ja sogar wahrscheinlich, daß sich dasselbe auch in den Gesichtszügen, in den Geberden und in der Haltung abspiegelt. Aber um dies zu erkennen, braucht es ein anderes Auge als dasjenige ist, das sich von sinnlichen Reizen einnehmen läßt. Eine gefällige Erscheinung ist das Resultat eines ästhetischen Urteils; die Gefälligkeit aber ist ein Ausfluß des Wohlwollens und gehört darum in das Gebiet der Ethik hinein. Man kann jedoch nur dann von reiner Gefälligkeit reden, wenn sie mit keiner anderen der sittlichen Ideen in Widerspruch tritt, namentlich nicht mit der Idee der inneren Freiheit, sonst wird Gefälligkeit leicht Schwäche, wenn sie nicht gar zum Verbrechen führt.

Ein weiteres Merkmal wahrer Gefälligkeit liegt in der Schicklichkeit, die das berechtigte oder unberechtigte Selbstgefühl der Mitmenschen nicht verletzt. Es gehört viel Takt und Lebensweisheit dazu, so zu helfen, sei es durch selbstthätiges Eingreifen oder durch Gaben, daß die Hilfe nur als Freundlichkeit empfunden wird. Laß deine linke Hand nicht wissen, was die rechte thut, das ist auch für die ernste Frömmigkeit eine schwere Aufgabe. Zudem wird unsere Hilfe oft gar nicht verlangt. Wenn wir trotzdem sie darbieten, so erscheinen wir als zudringlich. Es ist nun gar keine Frage, daß es Verhältnisse giebt, in denen man sich durch den Vorwurf der Zudringlichkeit nicht abschrecken lassen darf; aber man muß sich doch auch, namentlich im Einzelverkehr, fragen: Ist ein inneres Verlangen nach Hilfe vorhanden? Dabei kommt es wieder wesentlich darauf an, daß man die Geister zu unterscheiden vermöge. Dem schamlosen Bettler wird man nur dann als zudringlich erscheinen, wenn man ihn seiner Frechheit wegen straft, während vielleicht der verschämte Arme gerade darunter zu leiden hat, daß man ihm gegenüber zu wenig zudringlich ist. Übrigens giebt in vielen Fällen den Entscheid für das Verhalten der innere oder äußere Beruf.

Eine Gefälligkeit kann man einem Menschen schon damit erweisen, daß man ihn schont. Dies kann seine physischen und psychischen Ursachen haben. Wenn man von Schwachen und Kranken dieselben Leistungen verlangt, wie von Starken und Gesunden, so ist das nicht wohlwollend gehandelt. Zur Schonung der Individualitäten giebt es im Unterrichte gar mancherlei Veranlassungen. Die Schonung hat immer einen negativen Charakter, aber einen positiven Zweck. Sie kann auch im Namen der Billigkeit auftreten; aber dann ist ihr Thun höchst sorgfältig zu überlegen, wie wir später sehen werden. Die bekanntesten Formen der Ge-

fälligkeit sind die direkte, wenn ich selbst Hand anlege, und die indirekte, wenn ich durch Geschenke oder fremde Personen dem Nächsten zu dienen suche. Es können auch beide Formen der Dienstfertigkeit vereinigt erscheinen. Sobald die Gefälligkeit auf einen Gegendienst abzielt, verliert sie ihren ethischen Wert. Ihre entscheidende Charakteristik findet sich im Evangelium des Matthäus (25, 31—46).

2. **Die unsittliche Gefälligkeit.** Nun giebt es aber auch eine unsittliche Gefälligkeit, die, wenn überhaupt aus Wohlwollen, nur aus schlecht angebrachtem Wohlwollen hervorgeht. Diese unsittliche Gefälligkeit steht bald mit dieser, bald mit jener, bald mit allen ethischen Ideen im Widerspruch. Sie ist Schwäche, sie handelt gewissenlos, sie verletzt das Recht, sie kümmert sich nicht um Vergeltung und Billigkeit, sie ist vor allem auch nicht der Ausfluß der Liebe. Man schont seine Mitmenschen nicht, um sie innerlich zu fördern und zu stärken, sondern um selbst keine Unannehmlichkeiten zu haben. So behandelte Eli seine Söhne. Er strafte ihr böses Thun nicht, ja er sah nicht einmal sauer dazu. Ihm gleichen auch jetzt noch viele Eltern und Lehrer. Sie scheuen sich ihren Kindern gegenüber ein ernstes Wort oder gar die Rute zu gebrauchen, um ihre Liebe nicht zu verlieren und verlieren sie gerade deswegen. Denn ohne es zu wollen, führen sie auf diese Weise ihre Knaben und Mädchen auf den Weg des Irrtums und der Sünde. Und was so im kleinen geschieht, das geschieht auch im Großen, im gesellschaftlichen und staatlichen Leben. Wo irgend eine große Ungerechtigkeit an den Tag tritt, da sind es leider häufig nicht ethische Gründe, die auf deren Bestrafung hindrängen, sondern Motive des Egoismus, der Rache, des Parteihasses. Und wie viel Bosheit schleicht im Verborgenen und vergiftet das gesellschaftliche Gewissen, weil ihre Urheber aus mancherlei falschen Rücksichten geschont werden. Man will sich dieser oder jener Familie gefällig erweisen und unterläßt, was die innere Stimme zu thun gebietet. Das ist das schlagendste Zeugnis dafür, daß wir noch sehr weit von der beseelten Gesellschaft entfernt sind, in der nach Herbart in jedem Gliede die sittlichen Ideen Leben wirkend sind.

Eine andere Art der unsittlichen Gefälligkeit ist sehr häufig eine Folge der Verführung. Man hat Freunde, denen man schon manche erlaubte fröhliche Stunde verdankt, man ist ihnen zudem in dieser oder jener Weise, nicht ungerecht, verpflichtet. Plötzlich zeigt sich in ihnen eine unreine Gesinnung. Man will es mit ihnen nicht verderben, es sind ja sonst gute Gesellen, und man folgt ihnen. Die Verlockung braucht keine plumpe zu sein, vielleicht unter Umständen auch nicht einmal etwas Gefährliches zu enthalten, und doch wird sie zur Verführung, sobald sich das Gewissen dagegen regt. Man ist im Begriffe, gefällig zu sein, wo Gott und der Richter in der eigenen Brust es verbieten. Die Verleitung zum Bösen kann sich aber auch konkreter abspielen. „Manche verlangen, daß man aus Gefälligkeit gegen sie schwelge und allerlei Unordnungen begehe; andere fordern Ungerechtigkeiten; man soll sie auf Kosten ihrer Nebenbuhler und Gegner begünstigen. Wer sich's nun aus Grundsätzen zur Pflicht, oder aus schlaffem Nachgeben zur Gewohnheit gemacht hat, allen gefällig zu sein, ist in der größten Gefahr, in Laster und Ungerechtigkeit zu verfallen. Der junge Mann muß also auch widerstehen lernen — eine Kunst, die wenige nur recht verstehen. Viele übernehmen lieber ein unangenehmes Geschäft, verletzen eher ihr Gewissen und stürzen sich in verdrießliche Händel, als daß sie Nein sagen.“ Häufig geht die erste Anlage solcher unglücklicher Charaktere auf eine im Elternhause erhaltene Höflichkeitsdressur zurück.

Die verwerflichste aller unsittlichen Gefälligkeiten scheint mir jedoch die Augendienerei zu sein (siehe den betr. Art. auf Seite 206 im ersten Bande dieses Handbuches). Der Augendienst verdient eigentlich nicht einmal mehr den Namen der Gefälligkeit; denn man will damit dem Mitmenschen weder gern noch ungern einen Gefallen thun. Man hat ganz nur sich selbst und seinen eigenen Vorteil im Auge.

3. **Die Erziehung zur Gefälligkeit** muß trotz der eben erwähnten Auswüchse im Namen der Ethik gefordert werden; sie gehört zum sittlich-religiösen Charakter, wie irgend eine andere Seite desselben. Denn wenn die Gefälligkeit fehlte, so würde ein wesentliches Moment zur Anregung des gleichschwebenden, vielseitigen Interesse fehlen. Es handelt sich nur darum, welche Mittel der Pädagogik zur Erreichung dieses Zieles zur Verfügung stehen. Bloßes Belehren, Warnen und Ermahnen hat keine großen praktischen Erfolge, obwohl der Unterricht, wenn er in Wahrheit ein erziehender ist, nicht gering angeschlagen werden darf. Die Hauptkraft liegt in einer richtigen Haus- und Schulzucht. Es müssen Gelegenheiten geschaffen

werden, in denen sich die Kinder in der Gefälligkeit und Dienstfertigkeit üben können. Doch dürfen dieselben nicht gesucht erscheinen; der Zögling merkt die Absicht und wird leicht verstimmt. Am wirkungsvollsten sind darum die Anlässe, die aus dem alltäglichen Leben herauswachsen.

Wie man es anzustellen habe, daß die Kinder nicht gefällig werden, das hat Salzmann an etlichen Beispielen in seinem „Krebsbüchlein" gezeigt. Es geschehe dies, meint er, schon dann, wenn man in ihrer Behandlung parteiisch sei; denn daraus entwickele sich Haß und Neid. Besonders aber werde die Nächstenliebe erstickt, wenn man von den Menschen in der Gegenwart der Kinder recht viel Böses rede. Einen großen schädigenden Einfluß hat es auch, wenn man dem sich frühe zeigenden Hang zur Grausamkeit gegen Tiere nicht wehrt. Wo die Bestrebungen der Tierschutzvereine in das Familien- und Schulleben hineinreichen, da arbeitet man gleichzeitig an der Erziehung zur Gefälligkeit. Man hüte sich ferner, Rachsucht und Schadenfreude in den jugendlichen Herzen aufkommen zu lassen oder solche bösen Triebe gar zu nähren. Viele Erzieher leben auch in dem Irrtum, daß von Natur gefühlvolle Kinder am leichtesten für wahre Nächstenliebe zu gewinnen seien. Darin täuschen sie sich jedoch sehr; denn wenn das Gefühl in solchem Falle nicht durch eine tüchtige Verstandesbildung und durch die Zucht gemeistert wird, so kann der Mensch doch gar sehr ausarten. Bekannt ist hiefür das Beispiel des Theologen Eulogius Schneider, der sentimentale Gedichte machte und daneben mit der Guillotine im Elsaß herumzog, bis er am 1. April 1794 in Paris selbst guillotiniert wurde. Man kann die Gefälligkeit weder machen noch befehlen. Darum sind auch alle überkünstelten Veranstaltungen, wie jugendliche Wohlthätigkeitsbälle, Kinder-Missionsvereine u. s. w., von sehr zweifelhaftem Werte. Das Dichten und Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf, sagt die Bibel. Deshalb kann von einer reinen Gefälligkeit erst dann die Rede sein, wenn das Herz mit Gottes Hilfe im Sinne der ethischen Ideen ein anderes geworden ist. Daraufhin hat die Erziehung zu arbeiten, ohne etwas erzwingen zu wollen. Dabei darf sie aber auch die kleinen Mittel nicht verschmähen.

In erster Linie gehört hierher, daß man den Kindern Liebe erzeige, denn solches erzeugt Gegenliebe und mit dieser auch Liebesdienste. Dann ist das Beispiel der Erwachsenen, sobald es keine Tendenz hat, für die jugendliche Bildung in dieser Richtung sehr entscheidend. Das Kind folgt unwillkürlich nach. Man muß jedoch kein Aufsehen machen, wenn es mit seinen kleinen Kräften sich in den Dienst anderer stellt oder zum Wohle seiner Mitmenschen von seinem Eigentum opfert. Allfällige Anerkennung muß den Charakter jeder anderen erzieherischen Anerkennung tragen. Namentlich darf das Thun des Kindes nicht belohnt werden. Es wird im Gegenteil von Vorteil sein, daß es neben der Seligkeit des Gebens recht frühe auch erfahre, wie mit ihr das Entbehren verbunden ist, und daß man dies um anderer willen auch kann. Unterstützt werden die diesbezüglichen Bestrebungen, wenn man mit den Kindern nicht vornehm an der Not vorübergeht, sondern sie dieselbe sehen und mitfühlen läßt. Belehrungen sind in solchen Fällen durchaus unnötig. Fragt das Kind nichts, so sagt man auch nichts; fragt es aber, so giebt man ihm die kürzeste Auskunft, jedoch nicht in Gegenwart der Armen. Lange Erörterungen und Ermahnungen würden den Eindruck nur verflachen.

Hier kann ich ein schönes Wort Bernhard Overbergs nicht unterdrücken: „Es ist den Kindern wohl einzuprägen, daß sie durch den Dienst, den sie einem anderen leisten, diesem nicht so viel Gutes erweisen, als er ihnen dadurch erwiesen hat, daß er ihnen Gelegenheit an die Hand gab, den guten Dienst leisten zu können." — Das mag auch ganz besonders eine Aufgabe der Schule sein. Sie kann dies zudem häufig in möglichst objektiver Weise thun, indem sie ihre Betrachtungen an den unser Gebiet behandelnden Gesinnungsstoff anknüpft. Nur muß sie dafür sorgen, daß der Schüler nicht etwa als Hauptsache herausliest, das Gute werde belohnt. Die Schule kann in erster Linie nur durch einen erziehenden Unterricht an der Heranbildung des Sinnes zur Gefälligkeit und Dienstfertigkeit arbeiten. An Gelegenheiten, diese Tugenden zu üben, fehlt es ihr sehr. Es läßt sich aber leicht denken, daß sich dieselben doch vermehren ließen, wenn man außer den Schulämtern und dem nach dieser Richtung sehr sorgfältig auszunützenden Verhältnis der Schüler zum Lehrer auch das Leben in den Pausen und auf den Schulspaziergängen ins Auge faßte.

Über der positiven Arbeit darf man aber auch die negative nicht vergessen: der unsittlichen Gefälligkeit muß gewehrt werden. Dies geschieht natürlich schon dadurch, daß man einen

starken sittlich-religiösen Gedankenkreis zu pflanzen sucht, in dessen Vordergrund der heilige Gott steht, dem alles Unreine unbedingt Sünde ist. Daneben müssen aber doch auch konkrete Fälle besprochen werden. Es ist nicht nötig, solche zu suchen, oder gar besondere Geschichtchen dafür zu erfinden; es genügt an denen, welche das Schulleben und der Gesinnungsunterricht bringen. Dabei ist auch alle falsche Höflichkeit zu bekämpfen. Eher sollte man mit Tellheims Just sagen: „Lieber Bestie als solch ein Mensch," denn unter die Augendiener und beständigen Jasager zu gehören. Der beste Dienst, den man einem Mitmenschen leisten kann, besteht oft in einem entschiedenen Nein.

Litteratur: J. H. Pestalozzi, Die Abendstunde eines Einsiedlers. — Ch. G. Salzmann, Krebsbüchlein ꝛc. (in der Eduard Ackermannschen Ausgabe von Salzmanns Schriften, Bd. I, S. 33 ff.). — Villaume, Allgemeine Theorie, wie Triebe und Fertigkeiten ꝛc. (in J. H. Campes „Allgemeiner Revision u. s. w.", Bd. IV, S. 588—595). — Bernhard Overberg, Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterricht (in A. Richters Neudruck des Kapitels von der Schulzucht, S. 22). — Jean Paul F. Richter, Levana oder Erziehlehre. — J. F. Herbarts pädagogische Schriften, in den Ausgaben von Bartholomäi-Sallwürk und von Willmann. — K. A. Schmids Encyklopädie ꝛc. (im IV. Band der ersten Auflage den Artikel von Schneider über das Mitgefühl). — T. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik.

Zürich. A. Hug.

Gefallsucht

s. Augendienerei, Eitelkeit, Gefälligkeit

Gefühl

Gefühl ist ein geistiger Zustand, den jeder aus eigener Erfahrung unter den Namen des Angenehmen und Ungenehmen, der Lust und der Unlust, der Freude und der Trauer, des Wohlgefallens und Mißfallens u. s. w. kennt.

1. Das erste und allgemeinste Gefühl ist das **Lebensgefühl** (auch Gemeinempfindung, Gemeingefühl, Vitalgefühl genannt). Es ist der Gesamteindruck aller leiblichen Vorgänge auf unser Gemüt. Es besteht im Gefühl der Gesundheit oder Krankheit, der Frische oder Mattigkeit. In ihm wurzeln die Stimmung und Verstimmung, die Launen und die Abstumpfung, ferner die verschiedenen Temperamente mit den durch sie bedingten Gefühlen. Das Gemeingefühl wechselt mit dem leiblichen Befinden, fehlt aber nie.

2. **Leibliche Gefühle** des Angenehmen oder Unangenehmen führt jeder einzelne der Sinne mit sich. So kann ein Ton als rund oder spitz oder voll empfunden werden, der eine Mensch zieht den Glockenton, der andere den Geigenton, der dritte den der Flöte u. s. w. vor. Ebenso kann schon die einfache Farbe als angenehm oder unangenehm oder auch als Symbol gelten. Nach Goethe stimmen Gelb, Rotgelb (Orange), Gelbrot (Zinnober) regsam, lebhaft, Blau, Ätherblau (Violett), Blaurot stimmen ruhig, weich, sehnend. Grün steht in der Mitte. Hierher gehört auch die Freude am Lichte und am Bunten.

Noch viel auffälliger ist ein Gefühl des Angenehmen oder Unangenehmen mit den Geruchs- und Geschmacksempfindungen verbunden. Gleichgiltige Empfindungen giebt es in diesen Gebieten kaum, jede Geruchs- oder Geschmacksempfindung führt auch ein besonderes — übrigens nach dem sonstigen leiblichen Befinden wechselndes — angenehmes oder unangenehmes Gefühl mit sich. Der Tastsinn freut sich an weichen, glatten, regelmäßig gekrümmten oder gewellten Flächen, an runden Körpern u. s. w. Dem Tastsinn wird zuweilen auch der eigentliche Schmerz zugeschrieben, wiewohl derselbe besondere Nervenleitungen zu haben scheint, wie auch die Empfindungen der Kälte und Wärme.

Mehrere Sinne oder Organe können zusammenwirken und das Gefühl des Angenehmen beim Einatmen milder oder frischer oder feuchter Luft, bei schneller Bewegung z. B. Schlittschuhlaufen u. s. w. bewirken.

Dies alles nennt man körperliche oder sinnliche Gefühle, oder Organgefühle oder den Ton der Empfindungen oder betonte Empfindungen. Manche (z. B. Nahlowsky) wollen diesen Vorgängen nicht den Namen der Gefühle zugestehen, sondern hier nur vom Ton der Empfindungen sprechen.

3. **Gefühl des Gelingens, der Erwartung, des Zweifelns, der Erholung.** Eine andere Gruppe von Gefühlen, die der

Lust und Unlust, der Freude und der Trauer u. s. w. hängt von Lösungen und Spannungen, vom schnellen Ablauf oder dem Stocken unserer Gedanken ab. Der schnelle und leichte Ablauf von Vorstellungen kann körperlich bedingt sein wie beim sanguinischen Temperament, im Kindesalter, beim leichten Rausche, es können aber die Gedanken auch aus geistigen Gründen wie beim anregenden Gespräche, bei einer heitern Musik, einem wechselvollen Schauspiel u. s. w. leicht und angenehm abfließen. In jedem Falle ist damit das Gefühl der Lust, und mit dem Stocken derartiger Gedankenbewegungen Unlust verknüpft.

Derartige Gefühle machen sich bei jeder Arbeit geltend. Je nachdem unsere Thätigkeit dabei leicht von statten geht oder nicht, eine Gedankenreihe die andere unterstützt oder nicht, die sich einstellenden Schwierigkeiten schnell oder nur mühsam und unvollkommen überwunden werden, stellt sich das Gefühl des Gelingens, ein Kraftgefühl der Leichtigkeit oder des Mißlingens und der Anstrengung ein.

Wird eine Gedankenreihe reproduziert und die einzelnen Glieder stellen sich nur mühsam oder nur teilweise ein; oder die Anfangsglieder einer Reihe machen bestimmte Erwartungen hinsichtlich des weitern Ablaufs rege, denen der Fortgang nicht entspricht oder gar widerspricht, so haben wir die Gefühle des Vermissens, im andern Falle des Findens und der Befriedigung. Hierher gehört das Mißbehagen bei gestörten Gewohnheiten, aber auch wieder die Freude an der Abwechselung. Desgleichen beruhen darauf die Gefühle des Zweifels, der Unterhaltung, der Erholung, der Langeweile, der Befriedigung, der Beklemmung, die Lust an Vergleichen und an Gegensätzen u. s. w. Das Wahrheitsgefühl geht dem eigentlichen Erkennen voran. Es wirken zur Überzeugung nicht bloß objektive Gründe, sondern subjektive Beweggründe, Wünsche, Analogien, Stimmungen, allgemeine Eindrücke, Vermutungen mit. Das Wahrheitsgefühl kann darum richtig leiten, aber auch sehr irreführen, wenn man solch subjektive Eindrücke für zureichende Gründe der Erkenntnis nimmt.

4. Auch das **Selbstgefühl** beruht auf dem Umstande, daß die außerordentlich vielen und mannigfaltigen Reihen des Ich sich gegenseitig unterstützend also harmonisch ablaufen, und die Hindernisse, die sich von außen oder innen der Entfaltung des Ich entgegenstellen, überwunden werden. Das geschieht, indem die neuen störenden Gedanken und Gedankenreihen durch die alten dem Ich angehörigen appercipiert und so den alten Reihen eingegliedert werden und dadurch das Gefühl der eigenen Kraft hervorbringen. Im anderen Falle wird das Selbstgefühl geschwächt und gedemütigt.

5. Das **Ehrgefühl** beruht auf dem Wunsche, von andern so angesehen, geachtet und beachtet zu werden, wie wir uns beim Selbstgefühl denken und schätzen.

6. Dem Selbstgefühl steht gegenüber das **Mitgefühl**, und doch wird sich letzteres meist aus dem Selbstgefühl entwickeln. Sofern wir nämlich auch die andern als ein Ich oder Selbst, wie wir sind, denken, und je mehr wir sie zu unserm Selbst rechnen, und je größer der gemeinsame Gedankenkreis mit ihnen ist, um so leichter und tiefer wird sich fremdes Leid und fremde Lust in uns abspiegeln und also Mitleid und Mitfreude erzeugen.

Zur Entstehung der Mitgefühle gehört demnach zuerst, daß wir selbst die entsprechenden Gefühle aus eigener Erfahrung kennen, oder vermöge der Phantasie uns in die fremde Lage versetzen können. Es ist ferner erforderlich, daß der andere seine Gefühle auf eine uns verständliche Weise äußert.

Als Sinnbild der Gefühle, sofern sie auf dem Ablauf gegenseitig sich fördernder Gedankenreihen beruhen, kann der Tanz nach Musik gelten. „Es können jedoch die zugleich und in Verbindung ablaufenden Reihen auch ebensowohl ganz unabhängig von den Sinnen sein, und alsdann das reinste, geistige Wohlsein oder sein Gegenteil erzeugen. Daher jene Harmonie nach geendigter Überlegung, oder beim Überblick wohldurchlebter Jahre, oder beim Durchdenken konsequenter Systeme, zusammenstimmender Beweise, kluger, nützlicher und wohlthätiger Anstalten und Einrichtungen.“ (Herbart, Psych. als Wiss. § 105.)

7. Eine dritte Gruppe von Gefühlen sind die **ästhetischen**. Ästhetische Gefühle machen sich nur innerhalb des Gebietes der beiden höheren Sinne des Gesichts und Gehörs und der durch dieselben uns zugeführten Vorstellungen und Gedanken geltend. Der Tastsinn kann hier nur insofern mit in Betracht kommen, als er die Vorstellung des Räumlichen mit bedingt.

Der ästhetische Beifall ist nicht zu verwechseln mit dem Angenehmen; auch an sich angenehme Töne können ästhetisch mißfällige Dissonanzen bilden. Das Ästhetische ist fernerhin nicht zu verwechseln mit dem Nützlichen.

Gewünschten, Lustbringenden. Es kann z. B. ein Gebäude ästhetisch sehr wohlgefällig und doch sehr unnütz und zwecklos sein und umgekehrt. Vielmehr bezeichnen wir mit dem Namen ästhetischer Gefühle die des unbedingten, absoluten, von jedem fremdartigen Nebeninteresse freien Gefallens und Mißfallens, nennen schön das, was durch sich selbst gefällt, wie z. B. konsonierende Intervalle, symmetrische Anordnung.

Analysiert man die ästhetischen Gefühle, so zeigt sich, daß sich dieselben niemals auf etwas schlechthin Einfaches, nicht auf einen einzelnen Ton, eine einzelne Linie oder Farbe beziehen, sondern stets auf eine Mehrheit von Vorstellungen, die in einem bestimmten Verhältnisse zu einander stehen, wie die der Harmonie und Melodie. Sofern man alle derartigen Verhältnisse unter Tönen, Linien, Farben, Charakteren, Situationen, Bewegungen u. s. w. Formen nennt, heißt die Ästhetik eine formale Wissenschaft, auch wo sie uns Ideen, Gedanken, Charaktere u. s. w. vorführt.

Das ästhetische Urteil, sofern es die Gesinnung oder die Verhältnisse der menschlichen Willen als gut und böse, gerecht und ungerecht beurteilt, heißt **sittliches Gefühl**, oder auch Gewissensurteil, zumal dann, wenn man prüft, ob und wie weit unser eigner Wille den sittlichen Ideen oder Vorschriften gemäß ist oder nicht und dadurch ein Wohl- oder Wehegefühl erzeugt.

8. Fast alle die bisher besprochenen Gefühle regen sich im **religiösen Gefühl.** Die Gefühle des Angenehmen und Unangenehmen, hervorgerufen durch den Lauf der Natur, die der Lust und Unlust, des Gelingens und Mißlingens der eigenen Thätigkeit erzeugen das Gefühl der Abhängigkeit, und damit den Wunsch nach höherer Hilfe und wohl auch das Gefühl des Dankes dafür. Ferner wird das viele Unbegreifliche, zunächst Unberechenbare in der Natur die Seele mit dem Gefühle des Geheimnisvollen und Rätselhaften füllen, das Schöne und Zweckmäßige der Natur weckt das ästhetische Gefühl. Das sittliche Gefühl beurteilt das eigene Selbst, und die erkannte sittliche Unvollkommenheit in sich und an anderen erzeugt mit dem Gefühl der Schuld ein Bedürfnis der Erlösung. Die Erfahrungen der Hinfälligkeit und der Vergänglichkeit alles menschlichen Wesens, sowie der häufige Widerstreit zwischen Verdienst und Glück lenken den Blick über den Tod hinaus auf eine ausgleichende Gerechtigkeit.

Es ist ersichtlich, wie verschieden sich die religiösen Gefühle entfalten können. Die Religion kann die Quelle ängstlicher Furcht, oder zuversichtlichen Vertrauens, der Weltflucht wie der Fleischeslust, der Demut wie des Hochmutes, der Liebe wie der Grausamkeit, der Bildung wie der Unwissenheit u. s. w. werden.

9. Eine mehrfach erörterte Frage ist es, ob es **gemischte** Gefühle giebt d. h. Gefühle, in welchen wir Lust und Unlust zugleich fühlen. Das Vorhandensein solcher Gefühle kann nicht bezweifelt werden; der Zweifel daran ist mehr theoretischer Natur, ob nämlich Lust und Unlust streng gleichzeitig vorhanden sind, oder ob wir es hier mit einer sehr raschen Aufeinanderfolge, mit einem Gefühlswechsel, einer Gefühlsoscillation zu thun haben. Für die Erfahrung hat diese Frage wenig Bedeutung. In Wahrheit fühlen wir oft genug Lust und Leid zu gleicher Zeit und infolge eines und desselben Anlasses. Schon im Gebiet der körperlichen Gefühle giebt es das des Süßsauern wie das Bittersüße. Ein vorhergesehenes Leid kann, wenn es eintrifft, zunächst eine Art Genugthuung für unsere richtige Beurteilung mit sich führen. Jedes Lustgefühl, wenn es zu stark wird oder zu plötzlich kommt, kann zuvörderst etwas Unangenehmes an sich haben. Ja man könnte fragen, ob es überhaupt ein reines Glück giebt, ob uns des Lebens ungemischte Freude je zu teil wird. Namentlich kann man die Gefühle des Kontrastes als eine Art gemischter Gefühle betrachten. Einen Kontrast bilden zwei entgegengesetzte Vorstellungen nur dann, wenn mit ihnen noch solche Vorstellungen verbunden sind, die einander weniger oder gar nicht entgegengesetzt sind. So wenn unter sonst gleichen Umständen neben wohlbebauten Äckern, wüst daliegende bemerkt werden; wenn Schnee auf Blüten liegt; Sauberkeit in niedrigen Hütten u. a. Hierher gehören die Gefühle des Staunens, der Wehmut, wie auch des Erhabenen, dessen Unfaßbarkeit Unlust, dessen Größe Lust erregt; auch die Gefühle des Komischen wie des Tragischen bieten ähnliches.

Mit den gemischten Gefühlen dürfen Mischungs- oder Häufungsgefühle nicht verwechselt werden. Mehrere zusammentreffende Lustgefühle, z. B. Wohlgeschmack der Speisen, Tafelmusik, Anblick und Geruch der Blumen, lebhafte Unterhaltung bilden zusammen ein Mischungs- oder Häufungsgefühl der Freude.

In empirischer Beziehung ist noch die den Gefühlen eigene Flüchtigkeit und Wandelbarkeit

auf der einen Seite, auf der andern deren Beharrlichkeit zu bemerken; ferner der Umstand, daß abgesehen von den Körpergefühlen die Gefühle sich thatsächlich zumeist an und mit Vorstellungen und Gedanken kund geben. Davon soll die Rede sein bei dem Versuche, die Gefühle psychologisch zu erklären.

Geht man bei dieser Erklärung von den ästhetischen Gefühlen aus, so zeigt die Erfahrung einmal, daß diese Gefühle nur mit gewissen Vorstellungen gegeben sind, und zwar sind zur Entstehung eines ästhetischen Gefühles immer mehrere, mindestens zwei Vorstellungen nötig, und diese müssen in einer bestimmten Beziehung oder einem Verhältnis zu einander stehen. Welcher Art dieses Verhältnis ist, um ein Gefühl des Wohlgefallens oder Mißfallens zu erzeugen, zeigt die Erfahrung, deren Ergebnisse z. B. für die Töne die Harmonielehre, für die Verhältnisse der Willen die Ethik enthält. Die Ursache des Gefühls kann hier nicht wohl anderwärts liegen als in den Vorstellungen und ihrem Zusammenwirken im Bewußtsein.

10. Ebenso ergiebt die Analyse der Gefühle des **Kontrastes,** des Widerspruchs, der Wahrheit, der getäuschten oder erfüllten Hoffnung u. s. w., daß wir es hier mit einem Zusammenwirken von Vorstellungen zu thun haben. Kann man die betreffenden Vorstellungen aus dem Gemüt hinwegschaffen, oder kann man deren besondere Verbindungen lösen oder ändern, so beseitigt oder ändert man auch die betreffenden Gefühle.

11. Psychologische Erklärung. Gestützt auf dergleichen Analysen und sonstige Gründe versucht Herbart die Gefühle aus der Hypothese der Vorstellungen als Kräfte (s. Association) zu erklären.

Denkt man sich eine Vorstellung a mit den Vorstellungen m und n im Bewußtsein, von welchen m dem a entgegengesetzt ist und dieses zu hemmen und zu verdunkeln sucht, hingegen sei n dem a ähnlich und suche es demnach zu einem höhern Klarheitsgrade emporzuheben. Hat nun weder das Streben von m noch das von n Erfolg, weil sie beide sich das Gleichgewicht halten, so beharrt a auf dem anfänglichen Klarheitsgrade trotz der Hemmung von seiten des m und trotz der Förderung seitens des n. Hinsichtlich des bloßen Vorstellens ist hier kein Unterschied, ob a unangefochten oder ob es gleichzeitig von m niedergedrückt und von n gehoben, denselben Klarheitsgrad im Bewußtsein behauptet. Aber die Art und Weise, wie a diesen Klarheitsgrad behauptet, ist in beiden Fällen ganz verschieden. Man hat es im letztern Falle nicht zu thun mit einem bloßen Heller- oder Dunklerwerden, nicht mit einem bloßen Vorstellen im engeren Sinne, sondern mit einem besonderen Zustande, in welchem sich eine Vorstellung anderen gegenüber befindet und welcher natürlich ein Zustand der Seele oder des Bewußtseins ist. Die Seele selbst ist es, welche vorstellt und fühlt und begehrt. So verhält es sich bei allen Gefühlen der Beklemmung, welche der Erfahrung nach dadurch charakterisiert sind, daß an einer Vorstellung oder Vorstellungsgruppe zwei andere, eine emportreibende und eine niederdrückende, sich mehr oder weniger das Gleichgewicht halten. Dasselbe ist der Fall, wenn beim Ablaufen einer Reihe ein Glied ins Stocken und trotz der Hilfen seine Gegensätze nicht überwinden kann.

Erlangt von der niederdrückenden oder der emporhebenden Vorstellung eine das entschiedene Übergewicht, so kann die gepreßte Vorstellung entweder ganz unterdrückt oder auch zur vollen Klarheit gehoben werden. In beiden Fällen ist das Gefühl der Beklemmung beseitigt. Ist die Vorstellung unterdrückt, so bleibt höchstens die Erinnerung an das Gefühl der Klemme zurück. Ist die Vorstellung gehoben, so stellt sich ein Gefühl der Befriedigung ein, sofern die aus der Klemme befreite Vorstellung noch an ihren vorigen Zustand erinnert.

Aber schon während der Befreiung oder Lösung der Spannung kann sich ein Lustgefühl einstellen. Es muß nämlich einen Unterschied machen, ob eine Vorstellung steigt, nur mit soviel Kraft als eben hinreicht, sie zu einem bestimmten höheren Klarheitsgrade zu bringen, oder ob sie so viel Förderung durch andere Vorstellungen empfängt, daß sie mit einem Überschusse von Kraft zu dem höheren Klarheitsgrade emporsteigt. Stockt z. B. der Ablauf einer Reihe an einem Punkt, so gewinnen die bereits abgelaufenen Glieder Zeit, ihre Nebenreihen zu reproduzieren. Dadurch kann die ganze Reihe neue Kräfte gewinnen und das Hindernis beseitigen, welches das Stocken verursachte, und dabei kann es geschehen, daß von den wachgerufenen Kräften nur ein Teil nötig ist, das Hindernis zu heben, ein ander Teil der Kräfte als Überschuß beim Ablaufen zu demselben Ziele sich geltend macht, den ganzen Vorgang mehr begleitet als unterstützt.

Dasselbe ist der Fall, wenn zwei und mehr nach demselben Ziel ablaufende Reihen sich gegenseitig von Glied zu Glied fördern.

Hier geht wiederum der geistige Vorgang nicht in ein bloßes Klarerwerden von gewissen Vorstellungen auf, sondern es machen sich besondere Seelenzustände geltend, welche wir als die Gefühle der Lust, der Freude an leicht gelingender Thätigkeit bezeichnen.

12. Flüchtigkeit und Beharrlichkeit der Gefühle. Aus diesen Betrachtungen ergiebt sich, warum viele Gefühle so flüchtig und wandelbar sind. Es liegt dies an der beständigen Bewegung und Verschiebung der Vorstellungen, die z. B. im Kindesalter überaus leicht Spannungen eingehen und Lösungen finden, weil die Gedankenreihen noch nicht fest gegliedert sind. Andere Gefühle sind dauerhaft, so daß Jean Paul auch von einem Immergrün der Gefühle spricht. Es betrifft dies Gefühle, die auf festen, viel wiederholten, das ganze Ich durchziehenden, gewohnten Reihen und ihrem Ablaufen beruhen. So die sittlichen Gefühle, die Familien-, Standes-, Ehrgefühle. Den sich gleich bleibenden Bedingungen müssen hier auch gleiche Folgen entsprechen. Damit hängt es zusammen, daß manche Gefühle durch Nachdenken geschwächt, andere dadurch verstärkt werden. Die oberflächlichen Gefühle, die mehr in augenblicklichen Spannungen ihren Grund haben, werden meist schwächer oder verschwinden dadurch, daß man sie in Gedanken zergliedert. Das Nachdenken und Zergliedern löst dabei die Verbindungen, die das Gefühl erzeugen, und führt andere Gedanken herbei. Man sagt sich dann: das, worüber ich mich gräme, ist des Grames nicht wert.

Reichen die Gedankenreihen, die den Sitz für Gefühle bilden, weiter in unser Inneres, in das Ich hinein, so werden die Gefühle oft durch Nachdenken noch vertieft und dauerhafter. Das Nachdenken führt andere Gedanken herbei, betrachtet die Lage von allen Seiten, und dadurch kann bei einer wirklichen traurigen Lage dieselbe immer trauriger werden, weil immer mehr Gedanken in die Beziehung geraten, die wir oben die Klemme oder Beklemmung nannten. Es ist dabei fernerhin nicht zu übersehen, daß gerade die sittlichen Gefühle, also die der Freundschaft, der Liebe, der Religion von der Art sind, daß sie eine Zergliederung nicht allein vertragen, sondern zu einer gesonderten Betrachtung der einzelnen Glieder auffordern und dadurch reiner, tiefer, dauernder werden.

So ist beides richtig: einmal daß der Verstand vielfach den Gefühlen entgegenwirkt, wie bei dem Leichtsinnigen, dem Sanguinischen, oder bei oberflächlichen Gefühlen. Aber ebenso richtig ist es, „daß oft neben dem schärfsten Verstand die tiefsten Gefühle bestehen“ (Goethe) und nicht immer gilt es: wo viel Kopf ist, da ist wenig Herz.

13. Erinnerung an Gefühle. Ferner ergiebt sich, daß die bloße Erinnerung an gehabte Lust und Unlust nicht selbst Lust und Unlust ist, da die Erinnerung in der Regel nur die Vorstellungen betrifft, welche Sitz der früheren Gefühle waren. Man erinnert sich an Ort, Zeit, Anlaß, an die Umstände, u. s. w., da wir die betreffenden Gefühle hatten. Mit dieser Erinnerung ist aber nicht immer dieselbe frühere Beziehung der betreffenden Gedanken, also dasselbe Gefühl in uns gegeben. Es kann jedoch die Erinnerung an gehabte Lust und Unlust selbst Lust und Unlust werden, je mehr es uns gelingt, uns in die damalige Lage zu versetzen, d. h. die Vorstellungen in die früheren Beziehungen zu einander zu bringen. Dadurch kann es auch geschehen, daß die Erinnerung an genossene Freuden, verglichen mit der jetzigen Entbehrung, das gegenwärtige Unlustgefühl vermehrt, wie auch überstandene Leiden die jetzige glückliche Lage verschönern können. Übrigens ist die Erinnerung an Gefühle oft nur die Erinnerung an ein Wort, z. B. ich befand mich damals sehr glücklich. Das Wort „glücklich“, das man damals gedacht, oder gesagt oder sonst zum Ausdruck gebracht hat, ist verknüpft mit dem betreffenden Zustande, den wir eben glücklich oder freudig nennen.

14. Dunkle Gefühle. Ferner fällt ein Licht auf solche Fälle, wo die Gefühle (der Lust wie der Unlust) sehr stark sind, während wir uns der eigentlichen Gründe nicht bewußt sind. Sucht man dergleichen Stimmungen zu analysieren, so findet man sehr oft die bestimmten Vorstellungen oder Gedanken, in welchen die Gefühle sitzen. Es kann aber auch eine große Menge verhältnismäßig schwacher Vorstellungen wider einander wirken, ohne daß vielleicht auch nur eine unter ihnen zu besonderm Klarheitsgrad gehoben würde und sich nach ihrem bestimmten Inhalt im Bewußtsein geltend macht eben wegen der starken Spannungsverhältnisse. Hier ist man sich eines bestimmten Vorstellungsinhalts nicht bewußt, während sich doch die dadurch veranlaßten Gefühle sehr vernehmlich geltend

machen, man weiß nicht, was uns fröhlich macht oder verstimmt. Sehr dunkle Vorstellungen können den Sitz für sehr heftige Gefühle darbieten. Hierbei ist ferner die Stimmung des durch das leibliche Befinden bedingten Gemeingefühls nicht außer acht zu lassen.

Weiter zeigt sich, daß die Gefühle der Lust und Unlust etwas Formales sind. Vorstellungen ganz verschiedenen Inhalts können doch die nämlichen Gefühle der Spannung und Lösung herbeiführen. Einer, der bemüht ist einen Knoten zu lösen und einer, der die Bahn eines Kometen berechnen will, beide befinden sich in den nämlichen Gefühlen der Spannung und Anstrengung. Wenn nun doch ein so großer Unterschied besteht zwischen dem Verdruß, sein Messer verloren zu haben und etwa der Trauer um den Tod des Freundes, so vergesse man nicht, wie viel zahlreicher, und wie viel tiefer in das Ich die Reihen gehen, die immer auf den Verlust des Freundes gerichtet sind, so daß das ganze Ich sich beständig in dem Zustand des Niedergedrücktseins befindet, daß zwar überall das Bild des Freundes reproduziert aber vergeblich begehrt wird. So können Gefühle, die formell die gleichen Ursachen der Klemme und des Stockens der Vorstellungen haben, intensiv sehr verschieden sein und durch ihre Beziehung zum Ich auch einen qualitativ verschiedenen Charakter bekommen.

15. Mitteilung der Gefühle. Weiter folgt: Gefühle lassen sich mitteilen oder darstellen, nur indem man Vorstellungen mitteilt, lassen sich in anderen erzeugen, nur indem die Vorstellungen, die den Sitz der Gefühle bilden, in anderen geweckt werden und in anderen entweder dieselbe Lage wie in uns annehmen oder mindestens an ähnliche Lagen erinnern.

16. Körpergefühle. Was nun die Körpergefühle oder die betonten Empfindungen anlangt, so scheint hier ein Gefühl des Angenehmen und Unangenehmen bedingt zu sein nicht durch eine Vielheit einzelner Vorstellungen, sondern durch eine einzige Vorstellung: jeder Geruch, jeder Geschmack führt auch ohne weiteres ein bestimmtes Gefühl des Angenehmen oder Unangenehmen mit sich. Hierbei hat man zu bedenken, daß das, was wir einen Geruch oder Geschmack nennen, nicht ein schlechthin Einfaches ist, sondern ein Mannigfaltiges und Zusammengesetztes. Die einzelnen Komponenten desselben aber sind uns nicht zugänglich, wir haben es immer nur mit der betreffenden Sinnesempfindung als einem Ganzen zu thun, das eben als Ganzes sofort einen gewissen Gefühlston erzeugt. Dasselbe gilt auch von dem Gefühlston der einzelnen Farben und Töne. Auch diese sind nichts schlechthin Einfaches, sondern etwas Zusammengesetztes, wie z. B. jeder Ton gleichzeitig durch seine Obertöne mitbestimmt wird, aber auch durch ein zeitliches Nacheinander sehr schnell aufeinanderfolgender an sich nicht zu unterscheidender Eindrücke bedingt wird. Ähnlich die Farbe.

17. Einteilung. Die Einteilung der Gefühle ist eine sehr verschiedene. Zunächst zerfallen alle Gefühle ihrem Tone nach in Lust- und Unlustgefühle. Ferner hat man unterschieden: körperliche und geistige, oder sinnliche, niedere und höhere, ideale; weiter zwischen formellen, die auf der Form der Vorstellungen, und qualitativen, die am Inhalt der Vorstellungen haften. Die formellen hat man die subjektiven, und die anderen die objektiven genannt. Auch zwischen vagen und fixen Gefühlen hat man unterschieden, so daß die letzten an bestimmten Vorstellungen haften sollen, die vagen aber sich auf die wechselnde Gemütslage erstrecken.

In Wahrheit sind alle Gefühle insofern etwas Formales, als sie alle auf einem besonderen Zusammenwirken mehrerer Vorstellungen, also auch der Form, beruhen. Nur ist diese Form bei den ästhetischen (und wenn man die körperlichen hierher nehmen will, bei diesen) eine objektive, sich gleichbleibende, hingegen bei den anderen eine meist zufällige und vorübergehende, insofern subjektive.

18. Gefühlsvermögen. Man hat nun gesagt: Die betreffende Form, oder die besprochene Wechselwirkung der Vorstellungen mag ja, wie die Thatsachen lehren, eine Bedingung der Gefühle sein, es fragt sich aber, ob es die zureichende und einzige Bedingung ist, oder ob man nicht noch einen Ergänzungsgrund dazu in der Seele selbst annehmen muß, ein Vermögen zu fühlen. Man sagt nämlich, wenn die Seele nicht ursprünglich das Vermögen oder die Fähigkeit hätte, zu fühlen, so würden jene in dem Zusammenwirken der Vorstellungen liegenden Bedingungen auch kein Gefühl erzeugen können. Auf die Lehre von dem Seelenvermögen soll hier nicht eingegangen werden, nur so viel sei bemerkt, daß man diesen Einwurf überall, wo es sich um Ursache und Wirkung handelt, machen kann. Man kann sagen: Der Stein würde nicht infolge der Anziehungskraft der Erde fallen, wenn er nicht die Fähigkeit zu fallen hätte; Wasserstoff und Sauerstoff könnten nicht

Wasser bilden, wenn nicht in jedem die Fähigkeit läge, Wasser zu bilden; die Auffassung der räumlich geordneten Welt würde in uns nicht die Vorstellung des Räumlichen erzeugen, wenn wir nicht ein Vermögen, räumlich vorzustellen hätten. Man hat es hier mit reinen, leeren Möglichkeiten zu thun, die an sich selbst keine Bedingung irgend eines Geschehens sein können.

Aber möge man immerhin der Seele eine solche Fähigkeit als eine Art positiven Vermögens beilegen, so muß doch auf Grund der Erfahrung zugegeben werden: es hängt allein von der besprochenen Wechselwirkung der Vorstellungen ab, ob und auch wie das Gefühlsvermögen wirke. Das Gefühlsvermögen wäre der überall gleichwirkende Faktor, seine Wirksamkeit würde aber erst geweckt und bestimmt gerichtet durch die Vorstellungen, sie sind also wenigstens für unser Erkennen die einzigen Bedingungen der Gefühle. Die Seele nach ihrer bestimmten einfachen Qualität hat die Möglichkeit oder Fähigkeit, unter bestimmten Bedingungen vorzustellen, unter bestimmten anderen Bedingungen zu fühlen und zu wollen.

Dies führt zu einer kurzen Bemerkung über die Geschichte der Theorie von den Gefühlen. Schon Plato unterschied Denken, Fühlen und Begehren, oder Vernunft Mut, Begehren. Diese logische Einteilung wurde von Aristoteles, den Stoikern und Scholastikern als eine reale genommen, indem man Denken, Fühlen und Begehren als besondere Seelenvermögen auffaßte, doch wurde dabei das Gefühl von den Alten und den Scholastikern meist dem Begehrungsvermögen, von Descartes dem Vorstellungsvermögen angeschlossen, und erst Kant behandelt es als ein besonderes Vermögen.

Auch neuerlich wird zuweilen das Gefühl als ein besonderes Vermögen angesehen, es wird ihm von einigen sein Sitz im Mittelhirn, im vasomotorischen Centrum angewiesen.

Litteratur: Gegen die Seelenvermögen vergl. Zeitschrift für exakte Philosophie II, 32 ff. — Volkmann, Lehrbuch der Psychologie § 4. — Drobisch, Empirische Psychologie. S. 29. — Waitz, Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft § 3 ff. — Zu der hier vorgetragenen Lehre von den Gefühlen s. die Lehrbücher der Psychologie Herbarts und dessen Schule. — Gegen mancherlei Einwände s. Zeitschrift für exakte Philosophie. IX, 411, XV, 310, XIX, 349. — Besondere Abhandlungen über Gefühle s. Zeitschrift für exakte Philosophie, VI, 146, von Resl; VIII, 117, von Pokorny; XX, 282, von Preiß. — Nahlowsky, Das Gefühlsleben. 1884. 2. Aufl. — Pokorny, Zur Geschichte der Lehre von den Gefühlen von Wolff bei Hegel im 12. Programm des Obergymnasiums zu Iglau. — Lazarus, Das Herz. Ideale Fragen. 1878. — A. Lehmann, Die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens. Deutsch. Leipzig, Reisland. 1892. 356 S. (vergl. dazu Zeitschrift für Philos. und Pädag. II.). — Th. Ribot, L'évolution des sentiments. Revue scientifique. Bd. 32. 2. — Ziegler, Das Gefühl. Stuttgart 1893 (vergl. dazu Zeitschrift für Philos. und Pädag. I, 179). — Über Affekte und ihre Beziehung zu den Gefühlen s. Affekte.

Wansleben. O. Flügel.

Gefühllos

s. Hartherzig

Gefühlsstörungen

1. Das Gefühlsleben des gesunden Kindes. 2. Einteilung der Gefühlsstörungen. a) Störungen der einzelnen sensoriellen Gefühlstöne. b) Störungen der einzelnen intellektuellen Gefühlstöne. c) Störungen der Stimmungen bezw. Affekte.

1. Das Gefühlsleben des gesunden Kindes. Die Psychologie lehrt über das Gefühlsleben des Gesunden folgendes. Jeder Empfindung kommt außer Qualität und Intensität als drittes Merkmal ein bestimmter Gefühlston zu. Wir können diesen auch als das die Empfindung begleitende Lust- oder Unlustgefühl bezeichnen. Ersteres wird als positiver, letzteres als negativer Gefühlston aufgefaßt. Ist eine Empfindung weder von Lust- noch von Unlustgefühl begleitet, so sagt man, ihr Gefühlston sei = 0. Bei dem Gesunden hängt der Gefühlston der Empfindung nach ganz bestimmten Gesetzen von der Qualität, der Intensität, der räumlichen und zeitlichen Anordnung der Empfindungen ab. Die Empfindungen übertragen ihren Gefühlston auch auf die von ihnen zurückbleibenden Erinnerungsbilder oder Vorstellungen. Weil die Empfindung des Zuckers von einem Lustgefühl begleitet ist, ist auch die Vorstellung des Zuckers von einem solchen begleitet. Man unterscheidet daher die Gefühlstöne der Empfindungen als sensorielle Gefühlstöne von den Gefühlstönen der Vorstellungen, den intellektuellen Gefühlstönen. Die positiven Gefühlstöne sind unter sich qualitativ verschieden, ebenso auch die negativen. Das Lustgefühl, welches den Geschmack des Zuckers begleitet, ist nicht nur intensiv, sondern auch qualitativ von demjenigen verschieden, welches den Dreiklang c e g begleitet. Die Gefühlstöne zusammengesetzter Empfindungen und zusammengesetzter Vorstellungen ergeben sich daher nicht durch

einfache algebraische Summierung der positiven und negativen Gefühlstöne der Teilempfindungen oder Teilvorstellungen, sondern stellen sich als komplizierte Kombinationen qualitativ verschiedener Gefühlstöne dar. Hieraus erklärt sich die unendliche Mannigfaltigkeit und fein abgestufte Abtönung unserer sensoriellen und namentlich unserer intellektuellen Gefühlstöne.

Das wichtigste Gesetz der empirischen Psychologie über die Gefühlstöne lautet: Wenn von zahlreichen in einer Zeiteinheit auftretenden Vorstellungen und Empfindungen eine von einem besonders intensiven oder negativen Gefühlston begleitet ist, so überträgt diese ihren Gefühlston auf die übrigen Vorstellungen und Empfindungen desselben Zeitraums. Ein unangenehmer Eindruck kann uns für Stunden alle anderen Eindrücke und Vorstellungen verbittern. Man bezeichnet diese Übertragung auch als Irradiation. Aus dem Irradiationsgesetz ergiebt sich ohne weiteres der folgende Satz: die intellektuellen und sensoriellen Gefühlstöne eines bestimmten Zeitraums zeigen oft, nämlich dann, wenn eine solche Irradiation von einer besonders gefühlsbetonten Empfindung oder Vorstellung ausgegangen ist, eine große Gleichförmigkeit. Eine solche über einem bestimmten Zeitraum ausgebreitete gleichförmige Gefühlsbetonung bezeichnet man auch als Stimmung.

Die meisten, wenn nicht alle Stimmungen sind von bestimmten, für eine jede charakteristischen Rückwirkungen auf die quergestreifte (willkürliche) und glatte (unwillkürliche) Körpermuskulatur begleitet. Man bezeichnet diese Rückwirkungen auch als „Ausdrucksbewegungen“ der bezüglichen Stimmungen. Am wichtigsten sind unter diesen Ausdrucksbewegungen a) diejenigen der Sprache (Interjektionen), der Mimik (Lachen) und der Gestikulation (Händeklatschen), b) diejenigen auf dem Gebiet der Herzinnervation (Herzklopfen 2c.), der Gefäßinnervation (Erröten) und der Atmungsinnervation (Seufzen 2c).

Außerdem üben die Stimmungen einen gesetzmäßigen Einfluß auf unser Denken und Handeln aus. Das wichtigste der einschlägigen Gesetze lautet: positive Gefühlstöne oder Stimmungen beschleunigen im allgemeinen den Ablauf unserer Vorstellungen und Bewegungen, negative verlangsamen ihn. Im Hinblick auf diesen Einfluß der Stimmungen auf unser Denken und Handeln bezeichnet man sie auch als Affekte.

2. Einteilung der krankhaften Gefühlsstörungen. Man unterscheidet

a) Störungen der einzelnen sensoriellen Gefühlstöne.

b) Störungen der einzelnen intellektuellen Gefühlstöne.

c) Störungen der Stimmungen bezw. Affekte.

Im folgenden werden diese gesondert besprochen.

a) **Störungen der einzelnen sensoriellen Gefühlstöne.** Die sensoriellen Gefühlstöne des Kindes sind im allgemeinen lebhafter als diejenigen des Erwachsenen. Krankhafte Herabsetzung dieser sensoriellen Gefühlstöne findet man namentlich bei dem kindlichen Schwachsinn. Tiefe Nadelstiche sind hier oft von dem normalen negativen Gefühlston, dem Schmerz, garnicht oder in sehr abgeschwächtem Maß begleitet. In der Diagnose des Schwachsinns spielt diese Thatsache eine große Rolle (s. unter Schwachsinn). Ebenso sind bei diesen Kranken die Gefühlstöne der Geschmacksempfindungen oft ganz erloschen oder stark herabgesetzt. Ohne Auswahl schlingen sie die Speisen herunter. Auch die Gefühlstöne der Gehörsempfindungen sind in analoger Weise geschädigt: die grellste Differenz erzeugt keinen anderen Gefühlston als der konsonanteste Accord. Am häufigsten bleibt auch bei den schwersten Graden des Schwachsinns die Lust an glänzenden Gesichtsobjekten (Flamme, Metall 2c.) und das Lustgefühl der Sättigung sowie das Unlustgefühl des Hungers und des Durstes erhalten. Es sind dies zugleich diejenigen Gefühlstöne, welche bei dem gesunden Kind mit am frühesten eintreten.

Sehr viel seltener sind Steigerungen der einzelnen sensoriellen Gefühlstöne. Umkehrungen der Gefühlstöne (Lustgefühle als Begleiter von Empfindungen, welche bei dem Gesunden stets von Unlustgefühl begleitet sind, und umgekehrt) findet man fast nur bei der kindlichen Hysterie (s. d.).

b) **Störungen der einzelnen intellektuellen Gefühlstöne.** Auch unter diesen ist abnorm schwache Intensität der intellektuellen Gefühlstöne am häufigsten und zwar handelt es sich seltener um eine durch Geisteskrankheit bedingte Abschwächung früher normal gewesener Gefühlstöne, sondern gewöhnlich um eine mangelhafte Entwickelung der normalen Gefühlstöne. Ersteres ist nur bei der kindlichen Epilepsie etwas häufiger: hier beobachtet man, daß ein Kind, dessen intellektuelle Gefühlstöne

durchaus normal waren, im Verlauf der Epilepsie diese allmählich einbüßt. Letzteres ist eines der konstantesten Merkmale des angeborenen Schwachsinns. Die intellektuellen Gefühlstöne gelangen überhaupt nicht zur Entwickelung. Dieser Entwickelungsdefekt der Gefühlstöne läuft oft einfach dem Entwickelungsdefekt der Vorstellungen selbst parallel. Viele Schwachsinnige vermögen infolge ihres Schwachsinns oder — anders ausgedrückt — infolge ihrer Gehirnkrankheit die Vorstellung „Freund" nicht zu bilden und dementsprechend kommt auch das Freundschaftsgefühl nicht zur Entwickelung. In anderen leichten Fällen beschränkt sich der Entwickelungsdefekt auf die Gefühlstöne oder betrifft diese wenigstens in viel höherem Maß als die Vorstellungen selbst. Hierher gehören die vielen Schwachsinnigen leichteren Grads, deren Gedächtnis intakt ist, die fortwährend „Pflicht", „Freundschaft", „Tugend", „Gott" ꝛc. im Munde führen und mit diesen Vorstellungen zuweilen auch einen leidlichen Sinn verknüpfen, die aber mit diesen Vorstellungen keinerlei oder nur ganz schwache Gefühlstöne verknüpfen. Nun ist aber der Einfluß einer Vorstellung auf die Ideenassociation und daher auch auf das Handeln nach einem bekannten Gesetz der Psychologie ganz wesentlich auch von ihrem Gefühlston abhängig. Vorstellungen mit schwachem Gefühlston haben auf unsere Ideenassociation und unser Handeln im allgemeinen nur einen sehr schwachen Einfluß. So wird es verständlich, daß der Schwachsinnige leichtern Grades, wie er soeben charakterisiert wurde, trotz seines relativ reichen Schatzes an abstrakten ethischen Vorstellungen handelt, als ob diese ihm ganz abgingen. Man hat daher diese leichtesten Grade des Schwachsinns früher auch oft als Moral insanity (Moralisches Irresein) bezeichnet. Je komplizierter, d. h. je zusammengesetzter oder — was psychologisch fast dasselbe bedeutet — je abstrakter im landläufigen Sinn eine Vorstellung ist, um so mehr erfordert ihre Bildung und erst recht die Entwickelung der zugehörigen Gefühlsbetonung ein völlig normales Gehirn. So wird es uns schließlich auch verständlich, daß in den leichtesten Fällen des angeborenen Schwachsinns der Entwickelungsdefekt der Gefühlstöne sich fast ausschließlich auf solche komplizierten, abstrakten Begriffe, zu denen namentlich auch die ethischen gehören, beschränkt.

Gewiß muß ein solcher Entwickelungsdefekt der ethischen Gefühlstöne bei einem Kinde nicht stets auf Schwachsinn, also Gehirnkrankheit beruhen. Schlechte Erziehung, Verführung durch Gelegenheit und böses Beispiel kann zu demselben ethischen Defekt führen. In dem Artikel „Schwachsinn" ist des Genaueren auseinandergesetzt, wie man zwischen dem krankhaften Entwickelungsdefekt der ethischen Gefühlstöne und der Charakterverderbtheit des gesunden Kindes unterscheiden kann.

Krankhafte Steigerung und zuweilen auch Umkehrung (Perversität) der intellektuellen Gefühlstöne ist viel seltener. Sie entspricht, wo sie im Kindesalter vorkommt, meist der sog. Excentricität und ist daher auf den die letztere behandelnden Artikel zu verweisen.

c) **Störungen der Stimmungen bezw. Affekte.** Die Psychologie des Gesunden zählt eine große Zahl mannigfaltig abgestufter Stimmungen bezw. Affekte auf. Die Psychologie des Kranken und speziell die Psychopathologie des Kindes kann sich auf eine viel kleinere Zahl beschränken, da erfahrungsgemäß nur wenige ganz bestimmte Affekte in krankhafter Weise auftreten. Das Pathologische dieser Affektstörungen kann entweder darin bestehen, daß ganz ohne Motiv oder auf Grund pathologischer Motive Stimmungen oder Affekte auftreten, oder darin, daß die Stimmungen oder Affekte den vorhandenen Motiven bezüglich ihrer Intensität nicht entsprechen. Die wichtigsten Affektstörungen sind folgende:

1. Krankhafte Depression.
2. Krankhafte Angst.
3. Krankhafte Exaltation.
4. Krankhafte Reizbarkeit (krankhaft. Zorn).
5. Krankhafte Apathie.
6. Krankhafte Labilität der Stimmung. (Stimmungswechsel).

Alle diese Affektstörungen sind in Spezialartikeln genauer behandelt. Es liegt auf der Hand, daß gelegentlich auch noch andere Affekte in krankhafter Weise im Kindesalter auftreten können. So tritt z. B. als eine Teilerscheinung der den Veitstanz begleitenden seelischen Veränderungen oft eine krankhafte Verlegenheit auf und zwar auch bei solchen Kindern, die sonst nichts weniger als verlegen sind. Indes sind solche Vorkommnisse nicht häufig genug, um ein pädagogisches Interesse zu beanspruchen.

Wenn es sich um die Frage handelt, ob ein auffälliges Verhalten der Affekte bei einem Kind krankhaft ist oder nicht, so wird man stets im Auge behalten müssen, daß die Affekte auch bei dem gesunden Kinde intensiver sind

und rascher wechseln als bei dem Erwachsenen Die krankhaften kindlichen Affekte sind daran erkennbar, daß sie

1. dem früheren Affektleben des Kindes widersprechen;

2. außer allem Verhältnis sowohl an Intensität wie an Dauer zu den etwa nachweisbaren Motiven stehen oder überhaupt ganz motivlos auftreten (s. o.);

3. das Denken und Handeln in auffällig hohem Maße und auffällig nachhaltig beeinflussen;

4. eine sehr intensive, oft den normalen Affekten nicht entsprechende Rückwirkung auf Herzthätigkeit, Atmung 2c. haben.

Zu diesen Kriterien ist Folgendes zu bemerken. Das erste versagt, wo es sich um angeborene Geistesstörung handelt. Man wird also diese letztere Möglichkeit stets noch speziell berücksichtigen müssen. Das zweite Kriterium ist ganz allgemein giltig. Besonderes Gewicht ist auf die abnorme Dauer oder Nachhaltigkeit des Affektes zu legen. Die Affekte des gesunden Kindes verfliegen rasch, krankhafte Affekte erstrecken sich mit seltener Ausnahme (siehe unter Labilität der Stimmung) über größere Zeiträume. Eine auffällige Monotonie kommt daher den meisten Affektstörungen des kindlichen Psychosen zu. Das dritte Kriterium ist namentlich für die Erkennung der krankhaften Depression, Angst und Exaltation wichtig. Auch im Zustand einer normalen Traurigkeit (Depression) läßt sich zwar ohne Schwierigkeit mit Hilfe eines Reaktionsapparats eine leichte Verlangsamung der Ideenassociation und der Bewegungen nachweisen, aber dieselbe ist in Zuständen krankhafter Depression unverhältnismäßig intensiver und nachhaltiger. Für das 4. Kriterium enthalten die Spezialartikel vielfache Beispiele. Es sei hier z. B. nur erwähnt, daß die krankhafte Angst meist ohne Weinen — auch bei dem Kinde — verläuft, daß sie hingegen andererseits Puls und Atmung in einem Maß und mit einer Nachhaltigkeit beeinflußt, wie es bei der normalen Angst des gesunden Kindes kaum so vorkommt.

Steht die krankhafte Natur eines Affektes fest, so handelt es sich noch darum festzustellen, ob die Affektstörung primär oder sekundär ist. Primär heißt eine Affektstörung, wenn sie nicht von einem anderweitigen psychopathologischen Symptom abhängig ist, sekundär, wenn eine solche Abhängigkeit nachzuweisen ist. So ist die Angst der kindlichen Paranoia gewöhnlich sekundär, denn sie hängt von schreckhaften Sinnestäuschungen, also einem anderen Krankheitssymptom ganz und gar ab; umgekehrt ist die Angst der Melancholie primär, denn sie geht allen anderen Krankheitssymptomen voraus und hängt von keinem ab. Prognostisch ist diese Unterscheidung insofern wichtig, als die primären Stimmungsanomalien im allgemeinen eine viel bessere Aussicht auf Genesung gewähren als die sekundären.

Welche materiellen Veränderungen den Affektstörungen zu Grunde liegen, ist noch nicht tiefer festgestellt. Wahrscheinlich handelt es sich in vielen Fällen um Veränderungen des Blutkreislaufs des Gehirns.

Litteratur: Über die Gefühlstöne und Affekte des Gesunden vergl. Ziehen, Leitfaden der physiol. Psychol. 3. Aufl. Jena. 1896. Vorl. 3, 7 und 9., — ferner Lehmann, Die Hauptgesetze des menschlichen Gefühlslebens. Übers. von Bendixen. Leipzig 1892, und **Grant Allen, Physiological Aesthetics, 1877.** — Über die pathologischen Gefühlsstörungen vergl. Emminghaus, die Psychosen des Kindesalters. Tübingen 1887, S. 64 ff. und Ziehen, Psychiatrie. Berlin 1894, S. 12. ff., 56 ff., 134 ff., 407 ff.

Jena. Th. Ziehen.

Gegenseitiger Unterricht

s. Helfersystem

Gehalt

s. Besoldung

Gehässigkeit

s. Haß

Geheimthuerei

Heimlichkeit. Heimlichkeitthuerei

Gehorsam

1. Notwendigkeit und Wesen des Gehorsams. Der Zögling soll durch die Erziehung dahin gebracht werden, daß er sich in

allen seinen Entschließungen von feststehenden sittlichen Überzeugungen leiten lasse. Doch ist das Kind von diesem Zustande, je jünger, um so weiter entfernt, weil ihm dazu vor allem jene sittliche Einsicht, von der es in seinem Wollen und Handeln bestimmt werden soll, mehr oder weniger mangelt. Würde man es dem Kinde selbst überlassen, zu thun und zu treiben, was ihm beliebte, so würde es gar oft unvernünftig und thöricht, dem Erziehungszwecke zuwider, handeln. Dieses Mißverhältnis zu vermeiden, bleibt nur der eine Ausweg übrig, daß des Zöglings mangelnde Einsicht durch diejenige des Erziehers ersetzt bezw. ergänzt werde. Es ist mithin eine der wichtigsten Aufgaben des Erziehers, festzusetzen und anzuordnen, was der Zögling zu thun und zu lassen habe, zugleich aber darüber zu wachen, daß das Kind die gegebenen Vorschriften befolge, d. h. Gehorsam leiste.

2. **Bedeutung für die Erziehung.** Im Gehorsam unterwirft sich der Zögling dem reiferen und höheren Willen des Erziehers. Der Gehorsam ist daher die Grundvoraussetzung einer gedeihlichen Erziehung. Er schützt den Zögling gegen unbesonnene Begehrungen, gegen die vielgestaltigen Versuchungen der Außenwelt und nötigt ihn, sich im Einklange mit den Absichten und Anordnungen des Erziehers für das Rechte und Gute zu entscheiden, dagegen das Ungehörige und Böse zu meiden. Wenn sich der Zögling in solcher Weise daran gewöhnt hat, beständig einer höheren fremden Einsicht Folge zu leisten, dann wird er sich auch seiner eigenen Einsicht fügen, sobald diese herangereift ist. So gelangt er allmählich von dem anfänglich äußeren Gehorsam zum inneren oder sittlichen Gehorsam, den wir auch als innere Freiheit bezeichnen können.

3. **Der Befehl als Veranlassung zum Gehorsam.** Die nächste Veranlassung des Gehorsams sind Befehle, die vom Erzieher ausgehen und an den Zögling gerichtet werden, damit er sie befolge. Doch ist es nicht immer nötig, daß der Erzieher den Befehl ausdrücklich ausspreche. „Wenn die Denk- und Handlungsweise des Erziehers in ihrer Konsequenz dem Zögling aus längerem Umgange bekannt ist, so sagt ihm die bloße Gegenwart des Erziehers oder die bloße Erinnerung an ihn, welchen Willen der Erzieher hat oder, wenn er zugegen wäre, haben würde" (Kern). Der Befehl kann aber dem bereits herangewachsenen und an Einsicht schon etwas gereiften Zögling in Form eines wohlmeinenden Rates oder Vorschlages erteilt werden, bis ihm schließlich das eigene sittliche Bewußtsein oder das Gewissen sein Wollen und Handeln beeinflußt und regelt.

4. **Bestimmungen über das Wieviel und Was des Befehls.** Der Befehl schreibt dem Zöglinge entweder in positiver Weise vor, was er thun soll; dann ist es ein Gebot; oder er setzt negativ fest, was der Zögling zu unterlassen, zu vermeiden hat; dann ist es ein Verbot. Im allgemeinen sollen beide Befehlsweisen nur bei gegebener Veranlassung ausgesprochen werden; ganz besonders gilt dies von den Verboten, welche in der Regel nur da zu erteilen sind, wo der Zögling voraussichtlich leicht in Versuchung gerät, irgend eine Ungehörigkeit zu verüben. Wendet sie hingegen der Erzieher ohne Not an, stellt sie vielleicht sogar, nebst mancherlei Geboten, schriftlich fest, um sie etwa an den Kasten oder eine Wand des Schulzimmers zu heften, so wird die Aufmerksamkeit des Kindes leicht auf Dinge gelenkt, an die es gar nicht dachte, und so kann das Verbot gerade das Gegenteil von dem bewirken, was es bezweckte, es kann den Zögling zur Übertretung des Verbotes, zum Ungehorsam verleiten. Auch hier gilt somit des Apostels Wort: „Aber ich hätte die Sünde nicht erkannt ohne durch das Gesetz; denn ich hätte von der bösen Lust nichts gewußt, wenn das Gesetz nicht gesagt hätte: Laß dich nicht gelüsten! Es nahm aber die Sünde Anlaß am Gebot und erregte in mir alle böse Lust; denn ohne das Gesetz ist die Sünde tot." Röm. 7. 7. 8. Es ist daher zweckmäßiger, wenn die Anordnungen des Erziehers mehr die positive Form der Gebote annehmen, welche auch dem Zögling meist angenehmer sind, weil sie Handlungen vorschreiben, während die Verbote gewollte Handlungen untersagen. — Wenn der Erzieher seine Befehle nur bei gegebener Veranlassung erteilt und hierbei sorgfältig erwägt, ob seine Vorschriften auch wirklich ersprießlich und notwendig sind, wird er seine Zöglinge einerseits vor dem Zuviel bewahren und mit manchen kleinlichen Vorschriften verschonen, die zunächst den unvermeidlichen Nachteil bringen, daß zumal kleinere Kinder gar manches vergessen, neben überflüssigen auch wichtige Weisungen übersehen würden. Überdies engen gehäufte Befehle des Zöglings freie Bewegung zu sehr ein und schieben, seine eigene Einsicht

völlig beiseite, so daß er leicht zu einer Maschine herabgewürdigt werden könnte, die, auf jede Selbständigkeit verzichtend, nur auf äußeres Drängen zum Handeln schreitet. Andererseits würden jene Erwägungen den Erzieher selbst verhindern, solche Vorschriften zu geben, die unbillig sind, über die Kräfte des Zöglings hinausgehen, mithin von ihm gar nicht befolgt werden können. Wie leicht könnte ein solcher durch den Erzieher verschuldeter Ungehorsam den Zögling verleiten, auch solche Befehle unausgeführt zu lassen, die sich als ausführbar erweisen. — Wenn man „auf die Schultern des Kindes eine größere Last bürdet, als es zu tragen im stande ist, so veranlaßt man dadurch, daß es entweder kleinmütig den Versuch, die ihm gestellte Aufgabe zu lösen, gar nicht wagt oder schlau darauf denkt, den Schein des Gehorsams zu retten, ohne dem Gesetze ein Genüge zu thun, oder endlich, daß es in dem Bewußtsein, einmal das Gesetz nicht ganz erfüllen zu können und mißtrauisch gegen unsere Gerechtigkeit und Billigkeit, sich gegen uns auflehnt und geradezu den Gehorsam uns kündigt“ (Mende).

5. Form des Befehls. Der Befehl muß in solcher Form an den Zögling herantreten, daß er von demselben verstanden werden könne. Dazu gehört vor allem eine genaue deutliche Ausdrucksweise, die den Zögling keinen Augenblick darüber im Zweifel läßt, was er zu thun oder zu lassen habe. Aus demselben Grunde muß der Befehl kurz und bündig sein, ohne viele Umschweife und Redensarten. Zu lange umständliche Anordnungen leiden an Klarheit, werden daher leicht vergessen. „Wenn im allgemeinen des Vaters Gebote besser befolgt werden, als die der Mutter, so liegt mindestens ein Grund dafür auch in dem Umstande, daß jener mit knappen, kurzen Worten, diese dagegen in der Regel mit weitschweifiger Rede gebietet“ (Bormann). Sie fällt hierbei gewöhnlich in den Fehler, daß sie ihre Befehle dem Kinde gegenüber zu rechtfertigen sucht, ihm die Gründe entwickelt, warum es für dasselbe gut und vorteilhaft ist, wenn es ihrer Anordnung Folge leistet. In denselben Fehler verfallen auch andere Erzieher, indem sie übersehen, daß die Zöglinge die Berechtigung der Befehle auch ohne Begründung bald herausfühlen, wenn sie nur sachlich gerechtfertigt sind. Solche Erzieher beeinträchtigen ihr Recht, den Zöglingen befehlen zu dürfen, was sie für recht und notwendig erachten, machen die Befolgung ihrer Anordnungen, also den Gehorsam, sogar von der mangelhaften Einsicht der Zöglinge abhängig, räumen ihnen geradezu das Recht ein, ihre Gegengründe auch geltend zu machen. Den Gehorsam aber davon abhängig machen wollen, ob dem Zöglinge die Gründe des Erziehers einleuchten, würde aber soviel bedeuten, daß beide einander an Einsicht gleich gestellt werden können. Im Anschluß an den Befehl wäre höchstens zulässig, bei gewissen Fällen auf die schlimmen Folgen der Mißachtung desselben kurz hinzuweisen, was jedoch nicht als Rechtfertigung, sondern als Abschreckungsmittel hinzustellen ist, wenn z. B. der Erzieher ausruft: „Kind, nicht geh' an den Bach, sonst fällst du hinein.“ (S. Art. Befehl.)

6. Konsequenz des Erziehers im Befehl. Behandlung des Ungehorsams. Will der Erzieher, daß seine Befehle befolgt werden, so muß unter diesen eine gewisse Festigkeit, Beharrlichkeit und Konsequenz obwalten. Wenn sich der Erzieher den Befehl reiflich überlegt, so wird er nicht leicht in die Lage kommen, denselben zu widerrufen oder durch andere entgegengesetzte Anordnungen mit sich selbst in Widerspruch zu geraten. „Und doch ist dieser Fehler einer der verbreitetsten. Was heute bezüglich des Sitzens angeordnet wird, wird morgen geändert; eben wird verlangt, daß die Antwort in ganzen, sprachrichtigen Sätzen erfolge; fünf Minuten später wird auf diese Vorschrift nicht mehr geachtet; eben wird befohlen „Hände auf den Tisch“, zehn Minuten später sind schon wieder so und so viele in den Taschen; für das griechische Skriptum ist der Dienstag, für das lateinische der Montag angeordnet, aber in dieser Woche wird das lateinische mit dem griechischen vertauscht, in der nächsten das griechische mit dem lateinischen .... Darf man sich da wundern, daß kein Gehorsam aufkommt, wenn die erste Vorbedingung, die konsequente Gewöhnung fehlt?“ (H. Schiller.) Zumal wenn mehrere Erzieher auf den Zögling einwirken, muß dafür Sorge getragen werden, daß unter den gegebenen Vorschriften kein derartiger Widerspruch vorkomme, sonst läuft der Zögling Gefahr, mit sich selbst in Zwiespalt zu geraten, in der Ausführung der Befehle wankelmütig und saumselig zu werden. Dieser Fall tritt ein, wenn die Eltern mißbilligen, was die Schule gebietet, hingegen gestatten, was diese verbietet; oder wenn zwischen Vater und Mutter selbst solche Gegensätze zu tage treten, die der Entwickelung eines kräftigen und sicheren Gehorsams jedenfalls

nachteilig sind. Aus demselben Grunde darf man es auch nicht dulden, daß die Kinder den Dienstboten gegenüber sich ein herrisches, willkürliches und launenhaftes Gebahren erlauben und angewöhnen; man muß sie vielmehr anhalten, daß sie auch diesen Gehorsam leisten, sofern sie im Auftrage der Eltern und im Einverständnisse mit denselben ihre Anordnungen treffen. Die Konsequenz äußert sich aber auch darin, daß der Erzieher unnachsichtlich und mit aller Entschiedenheit darauf dringe, daß die erteilten Befehle vom Zögling auch wirklich befolgt werden, ohne Widerrede und ohne Säumen. Nachgiebigkeit würde die Entwickelung des Gehorsams nur erschweren, indem sie den Zögling immer wieder anreizen würde, gegenüber der einmal zu tage getretenen Schwäche des Erziehers seine eigene Laune durchzusetzen. Dagegen führt hier Beharrlichkeit und Festigkeit am ehesten zum Ziele. Merkt der Zögling, daß er mit seinem Trotz und Eigensinn einem unbeugsamen Willen gegenüber nichts ausrichten kann, so bleibt ihm, dem Schwächeren, nichts anderes übrig, als sich dem Stärkeren zu unterwerfen. Ist aber der Zögling trotzdem ungehorsam, so darf der Erzieher dessen Verhalten nicht nur so ruhig hingehen lassen, wie wenn nichts geschehen wäre, sonst erschiene das als eine Billigung seines Ungehorsams, würde also den Zögling in seinem ordnungswidrigen Verhalten nur bestärken. Der Erzieher muß daher Maßregeln ergreifen, um ihn zum Gehorsam zu zwingen. Nachdem sich der Befehl unwirksam erwiesen, folgt die Androhung einer Strafe, und wenn auch diese ohne Erfolg bleibt, tritt die Strafe selbst ein, der nun die Aufgab zufällt, den Zögling vor künftigen Übertretungen abzuschrecken und damit zugleich zu bessern, d. h. zum Gehorsam zu führen. „Folgen Strafen auf den Ungehorsam, so erfährt das Kind auf unmittelbare Weise, daß Gesetze da sind, welche sich nicht verletzen lassen, ohne dem schmerzliche Empfindungen und Gefühle zu erregen, der sie verletzte; es wird ihm die heilsame Lehre gegeben, daß blinde Nachgiebigkeit gegen die Forderungen der ungeregelten sinnlichen Neigungen und Triebe auch sinnlich schmerzliche Folgen nach sich ziehen, und daß also ein innerer und äußerer Zusammenhang zwischen Pflichterfüllung und Wohlsein stattfindet. Es wird . . . . . in dem Zöglinge die Ahnung geweckt, daß wir nicht zum Genießen, sondern zu einem uns von höherer Hand vorgezeichneten Thun berufen sind; es wird die Stimme des Gewissens geweckt, welches als Vertreter und Anwalt des Gesetzes, dessen Verletzung die Strafe veranlaßte, laut und fest auftritt" (Mende). Damit die Strafe diese Wirkung herbeiführe, muß sie, wie im Artikel „Strafe" näher ausgeführt wird, dem Vergehen sowohl qualitativ, als auch quantitativ angemessen sein und auch die Individualität der Kinder sorgfältig berücksichtigen. In letzterer Hinsicht ist namentlich ein Unterschied zu machen, ob das Kind den Befehl aus Unwissenheit, Vergeßlichkeit, aus Mutwillen oder in böser Absicht übertreten. —

7. Autorität, Liebe und das Gefühl der Abhängigkeit als Förderungsmittel des Gehorsams. Doch dürfen wir nicht wähnen, daß der Zögling durch solche Gewaltmaßregeln zum rechten Gehorsam erzogen werden könnte. Denn sobald der äußere Zwang nachläßt oder aufhört, würde er wieder seinen eigenen willkürlichen Eingebungen folgen, statt sich von den Vorschriften des Erziehers bestimmen zu lassen. Es müssen daher noch andere Mittel angewendet werden, die auf das Gemüt des Kindes einen möglichst tiefen Eindruck machen und es dahin bringen, daß es sich der Geistesrichtung des Erziehers aus eigenem Antrieb innig anschließt, sich dessen Anordnungen in freiwilligem Gehorsam unterwirft. Dieses Verhältnis wird angebahnt, wenn der Erzieher es versteht, sich vor seinen Zöglingen die erforderliche Autorität zu erwerben (s. d. Art. Achtung und Autorität), ruhig und gesetzt, seiner Würde entsprechend, auftritt, den Zögling an Bildung überragt, ganz besonders aber in seinem Erzieherberuf den Zöglingen durch gewissenhafte Pflichterfüllung und sittliche Tüchtigkeit ein nachahmenswertes Vorbild bietet. Denn die Überlegenheit seines Geistes und sein lauterer Charakter fallen bei allen seinen Anordnungen mit ins Gewicht und veranlassen den Zögling, sich aus eigenem Antriebe für die Absichten des Erziehers zu entscheiden, seinen Vorschriften auch ohne äußere Nötigung Folge zu leisten. Wie im allgemeinen, so kann sich des Erziehers Beispiel gerade auch hinsichtlich des Gehorsams äußerst wirksam erweisen. Wenn das Kind merkt, daß der Erzieher, sei es Vater oder Lehrer, gegen die Vorgesetzten, gegen die Obrigkeit, gegen die Gesetze des Staates, wie gegen die Anordnungen der Kirche willigen Gehorsam leistet, allen diesen Kreisen die ihnen gebührende Ehre erweist in seinen Worten, wie in seinen Werken, dann prägt sich der Geist des Gehor-

sams auch in das Herz des Kindes mit lebendigen Zügen ein, und es wird erkennen, „daß der Mensch überhaupt unter einem höheren Gesetze steht, dem sich niemand entziehen dürfe, ohne eine heilige Ordnung zu verletzen“ (Mende). Dieser Einfluß der Persönlichkeit des Erziehers wird noch erheblich verstärkt, wenn dieser dem Zögling stets mit Wohlwollen entgegenkommt, ihn in freundlich-väterlicher Weise behandelt, seine Freuden und Leiden mit aufrichtiger Teilnahme begleitet, ihn nach jeder Richtung zu fördern sucht. Alles dieses macht auf den Zögling einen tiefen Eindruck und erweckt in ihm eine Ahnung davon, daß der Erzieher es mit ihm gut meint, daß seine Maßregeln und Anordnungen, selbst wenn sie ihm manche Entsagung und Opfer auferlegen, daher unbequem erscheinen, doch nur zu seinem Wohle berechnet sind. Unter solchen Verhältnissen hegt der Zögling zu seinem Erzieher Vertrauen, gewinnt ihn lieb, schließt sich ihm voll und ganz an und leistet ihm, eben von diesem unsichtbaren Bande der gegenseitigen Zuneigung geleitet, freiwilligen Gehorsam in allen Stücken; selbst da, wo kein bestimmter Befehl vorliegt, weiß er, was er zu thun und zu lassen hat, um nicht das Mißfallen seines Erziehers zu erregen (s. d. Art. „Liebe“). In dieser Hinsicht erfreut sich die Familie vor der Schule eines großen Vorzuges, weil dort die Eltern die Kinder Tag für Tag mit Wohlthaten aller Art überhäufen, sie bei allen ihren erzieherischen Maßnahmen mit zweifellos wohlwollender Gesinnung behandeln und dadurch auch in ihnen die herzlichste Zuneigung, verbunden mit dem Gefühl der Dankbarkeit, erwecken, also Seelenzustände, welche die Kinder mächtig fesseln und anzutreiben vermögen, sich von denen willig leiten zu lassen, von denen sie so viele Beweise der Liebe empfangen. Und wenn wir uns dazu die beispiellose Hilflosigkeit vergegenwärtigen, in welcher das Kind das Licht der Welt erblickt und seine Jugendjahre zubringt, dann müßte in seinem Gemüte zugleich auch das Gefühl der Abhängigkeit recht lebendig werden, welches gerade für die Entwickelung des Gehorsams von der höchsten Bedeutung ist. Wenn das Kind durch die Art und Weise der Erziehung ein Bewußtsein davon bekommt, wie es in allen seinen Daseinsbedingungen, in seinem leiblichen, wie in seinem geistigen und sittlich-religiösen Gedeihen von dem guten Willen der Eltern so ganz und gar abhängig ist, dann wird es auch in seinem Wollen und Handeln viel eher geneigt sein, sich ihrer höheren Einsicht und Leitung freiwillig zu unterwerfen und zu fügen.

Und wenn es dennoch eine nicht seltene Erscheinung ist, daß die Kinder den Eltern, zumal der Mutter, den Gehorsam verweigern, ihren Anordnungen weniger Folge leisten, als in der Schule dem Lehrer gegenüber, so sind daran die Eltern selber schuld, indem sich ihr Wille zu schwach erweist, um das unbesonnene und ungestüme Begehren der Kinder abwehren, überhaupt deren Thun und Treiben bestimmte Schranken setzen zu können. Sie versäumen es, dem Kinde ihr elterliches Ansehen mit dem gehörigen Nachdruck entgegenzusetzen, was mindestens der schon von Natur dazu berufene Vater nicht unterlassen sollte, und auch ihre Liebe ist nicht von der rechten Art, wenn sie des Kindes thörichtes Begehren um eines augenblicklichen Lustgefühles willen billigen und befriedigen, statt sein künftiges Wohl im Auge behaltend, ihm zu versagen, was sich vor dem Richterstuhle einer ruhigen, besonnenen Überlegung nicht rechtfertigen läßt. Wenn also die Eltern nicht rechtzeitig dafür Sorge tragen, daß sich die Kinder vor ihrem höheren Willen beugen, kann der widerwärtige Fall eintreten, daß die Kinder mit ihren launenhaften Einfällen und thörichten Wünschen, mit ihrem Trotz und Eigensinn die Oberhand gewinnen, im Hause, wie man zu sagen pflegt, das Kommando führen, während die schwachen Eltern, um Aufregungen zu vermeiden und keinem wehe zu thun, nachgeben und in alles einwilligen. So werden kleine Haustyrannen großgezogen, für die der Begriff Gehorsam gar nicht existiert. Kein Wunder, wenn dann solche Kinder, herangewachsen, ihren Eltern durch ihre maßlosen Ansprüche die größten Sorgen bereiten, im Leben aber so leicht Schiffbruch leiden, weil sie es eben nicht gelernt haben, sich in ihrem Thun und Lassen einer höheren Autorität, also auch nicht der von bestimmten Gesetzen geleiteten gesellschaftlichen Ordnung, noch ihrer eigenen besonnenen Einsicht, unterzuordnen. Trotz solcher Auswüchse wird jedoch nicht bezweifelt werden, daß die vom Erzieher geübte Autorität und Liebe, sowie die auf seiten des Zöglings zu tage tretenden Gefühle der Zuneigung und Abhängigkeit wirksame Förderungsmittel des Gehorsams sind. —

9. Mitwirkung des Unterrichts und der Zucht. Da der Ungehorsam seinen Grund vielfach im Mangel an der rechten Einsicht und

besonnenen Überlegung hat, so müssen diese durch gelegentliche Belehrungen im Anschluß an entsprechende in seinem Umgangskreis gewonnene Eindrücke, planmäßiger jedoch durch den Unterricht unterstützt und ausgebildet werden, und da sind es vor allen die Gesinnungsfächer, welche mancherlei aufmunternde Beispiele des Gehorsams, auch des sittlichen, bietet, andererseits auch den Ungehorsam und seine schlimmen Folgen in eindringlicher Weise zur Darstellung bringen, dem Kinde aber zugleich eine große Fülle ethischer Forderungen ins Gemüt pflanzen und ans Herz legen, damit sie sein Thun und Lassen in allen Lagen des Lebens bestimmen sollen. Und je mehr die Einsicht des Zöglings durch solche Einwirkungen heranreift, um so mehr muß der Erzieher auch mit zuchtmäßigen Veranstaltungen eingreifen, also dem Kinde recht oft Gelegenheit bieten, seinen Gehorsam nach erteilten Befehlen oder auch nur auf Grund von stillschweigend als bekannt und selbstverständlich angenommenen Vorschriften zu bethätigen, zugleich aber auch darauf achten, daß sich das Kind in allen seinen Entschließungen von den in seine Einsicht aufgenommenen Vernunftgründen und sittlichen Geboten leiten lasse. Leistet aber der Zögling solchen äußeren oder inneren Imperativen keine Folge, so wendet sich der Erzieher an seine Einsicht, weist ihn zurecht, bringt ihm zum Bewußtsein, daß er gefehlt, und wie er sich in Zukunft zu verhalten hat. Hier sind erforderlichen Falles auch entsprechende Strafen anzuwenden, die im Gegensatz zu den oben erwähnten Regierungsstrafen als Zuchtstrafen aufzufassen sind. Entscheidet sich aber der Zögling im Sinne gegebener Weisungen und im Einklange mit seiner sittlichen Einsicht, so kann der Erzieher sein Verhalten nur billigen und seine Freude darüber ausdrücken, daß er das Gebotene befolgt, das Verbotene meidet, sich beharrlich für das Rechte und Gute entscheidet. Dann ist gegründete Hoffnung vorhanden, daß er sich auf diesem Wege der inneren Freiheit immer mehr nähern werde.

Litteratur: Fr. W. E. Mende, Der Gehorsam in der Erziehung. Halle, E. Anton. 1840. — K. Bormann, Schulkunde. — Dr. H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten. Leipzig, Fues' Verlag. 1886. — A. Hauber in Schmids Encyklopädie.

Kronstadt in Siebenbürgen. E. Morres.

Geistesstörungen (allg.)

1. Abgrenzung des Begriffs. 2. Häufigkeit. 3. Ursache. 4. Erkennung. 5. Prognose. 6. Einteilung. 7. Prophylaxe. 8. Behandlung.

1. Abgrenzung des Begriffs. Der Begriff der Geistesstörung oder Psychose läßt sich aus vielen Gründen weder gegen denjenigen der Geistesgesundheit noch gegen denjenigen der körperlichen Krankheit scharf abgrenzen. Es giebt zunächst zahlreiche Zustände, welche zwischen der vollen Geistesgesundheit und der ausgesprochenen Geistesstörung in der Mitte stehen. Namentlich auf dem Boden erblicher Belastung gelangen solche Übergangsformen oft zur Entwickelung. Ähnliche Zwischenstufen bestehen andererseits zwischen körperlicher Krankheit und Geisteskrankheit. Namentlich viele Neurosen, d. h. Krankheiten des Nervensystems (Neurasthenie, Chorea, Hysterie, Epilepsie) sind einerseits körperliche Krankheiten, insofern ihre Hauptsymptome auf körperlichem Gebiet liegen, und verbinden sich andererseits mit seelischen Symptomen von wechselnder Zahl und wechselnder Intensität. So ist die Reizbarkeit des Neurasthenikers offenbar ein seelisches Symptom, und doch wird man Bedenken tragen, deshalb die Neurasthenie oder Nervosität als Geisteskrankheit oder Psychose zu bezeichnen. Es wirkt dabei immer noch etwas von dem Laienvorurteil mit, als trete die Geisteskrankheit nur in der Form der „Verrücktheit“ auf, als gäbe es ohne grobe Größen- und Verfolgungsideen keine Geisteskrankheit. Die Psychiatrie hat diesen Schwierigkeiten und Vorurteilen Rechnung getragen. Zunächst hat sie das anrüchige Wort Geisteskrankheit durchweg durch das indifferente Wort Psychose ersetzt und versteht unter Psychose jede Krankheit, deren Hauptsymptome auf psychischem Gebiete liegen. Sie giebt ohne weiteres zu, daß zwischen den Neurosen und Psychosen zahlreiche Übergänge existieren. Sie räumt daher der Neurasthenie ꝛc. eine Mittelstellung ein und bezeichnet solche und ähnliche Krankheiten als Neuropsychosen. Nur wenn zu den Neurosen schwerere psychische Symptome hinzutreten, welche an Bedeutung die eigentlichen Symptome weit übertreffen — wie dies z. B. im Verlauf der Hysterie und Epilepsie sehr häufig ist —, spricht man von Psychosen, welche sich auf dem Boden der Hysterie, Epilepsie ꝛc. entwickelt haben — (epileptische, hysterische Psychose). Ebenso erkennt die Psychiatrie auch die Übergänge zwischen

Geistesgesundheit und Geisteskrankheit an. Die Vergewaltigung der Natur durch scharfabgrenzende Definitionen würde in der ärztlichen, pädagogischen und gerichtlichen Praxis sich auf Schritt und Tritt rächen. In der Lehre vom kindlichen Schwachsinn ist diese Abgrenzungsfrage besonders bedeutsam und wird daher in dem Spezialartikel „Schwachsinn" eingehender erörtert werden. Gerade im Kindesalter sind Übergangsformen zwischen Psychosen und Neurosen, sowie zwischen Psychosen und Geistesgesundheit besonders häufig.

2. Die Häufigkeit der Kinderpsychosen. Die Feststellung der Häufigkeit der Kinderpsychosen stößt schon im Hinblick auf das Vorkommen der soeben erwähnten Übergangsformen auf große Schwierigkeiten. Dazu kommt, daß viele geisteskranke (namentlich schwachsinnige) Kinder nicht in Anstalten untergebracht sind und von den Angehörigen aus ohne weiteres verständlichen Gründen verleugnet bezw. als gesund aufgeführt werden. So erklärt es sich, daß zuverlässige Statistiken noch sehr selten sind. Eine der zuverlässigsten für deutsches Gebiet stammt von Oldendorff. Dieselbe gründet sich auf die Volkszählung von 1871 und beschränkt sich auf 13 deutsche Staaten (Preußen, Bayern, Sachsen, sämtliche thüringische Staaten, Braunschweig, Oldenburg und Anhalt). Aus Oldendorffs Tabelle entlehne ich folgende Zahlen:

Altersgruppe	Gesamtbevölkerung	Geisteskranke (inkl. Schwachsinn)
1.—5. Lebensjahr	4316861	520 = 0,12 ‰
6.—10. „	3842581	2813 = 0,73 ‰
11.—15. „	3554766	5335 = 1,50 ‰
16.—20. „	3119147	6253 = 2,00 ‰

Hierzu ist jedoch zu bemerken, daß diese Zahlen aus dem oben angegebenen Grund zu niedrig sind. Ganz erheblich zu niedrig sind sie jedenfalls für das erste Lebenslustrum, da in diesem die Feststellung einer Geisteskrankheit, namentlich des angeborenen Schwachsinns, sehr schwierig und oft geradezu unmöglich ist. Die Statistik anderer Länder hat im allgemeinen ähnliche Zahlen ergeben. Aus der gesamten Statistik ergiebt sich jedenfalls, daß auf 1000 Kinder in schulpflichtigem Alter 1—2 geisteskranke Kinder kommen. Immerhin ist sonach Geistesstörung im Kindesalter seltener als im höheren Alter, wo auf 1000 Individuen durchschnittlich ca. 3 Geisteskranke zu rechnen sind. Es erklärt sich dies schon daraus, daß die ungeheilt gebliebenen Fälle von einer Altersgruppe zur anderen übergehen und sich so summieren.

In den soeben angeführten Zahlen war die Häufigkeit geisteskranker Kinder ohne Rücksicht auf die Entstehung der Krankheit angegeben. Nun ergiebt sich, daß weitaus die meisten Geisteskrankheiten der Kinder angeboren sind. Aus den Zahlen Oldendorffs würde sich für das zweite und dritte Lebenslustrum ergeben, daß auf 9 angeborene Geistesstörungen nur eine erworbene kommt. Man kann diesen Satz auch so formulieren: „Die Morbidität (Erkrankungsziffer) ist im Kindesalter gering" oder — noch anders ausgedrückt — die allgemeine Prädisposition zu psychischer Erkrankung ist im Kindesalter erheblich geringer als in allen übrigen Lebensperioden. Dieser Satz verliert an Richtigkeit um so mehr, je mehr man sich der Pubertät nähert. Im Säuglingsalter scheinen neue psychische Erkrankungen überhaupt nicht vorzukommen, oder, anders ausgedrückt, wo bei Säuglingen Geisteskrankheit festgestellt wird, ist sie angeboren. Nach der ersten Dentition stellen sich die ersten erworbenen Psychosen ein. Im Verlauf der zweiten häufen sie sich mehr und mehr. In der Pubertätsperiode steigt der Prozentsatz der psychischen Neuerkrankungen plötzlich und sehr erheblich. — Knaben und Mädchen scheinen in etwa gleichem Maße betroffen.

3. Ursachen. Wir zählen die wichtigsten kurz auf:

a) Erbliche Belastung. Erblich belastend wirken nicht nur Geistes-, sondern auch Nervenkrankheiten der Eltern. Auch die Tuberkulose der Eltern scheint nicht ohne Einfluß. Alkoholismus der Eltern wirkt fast stets schwer belastend. Blutsverwandtschaft der Eltern hat nur dann Bedeutung, wenn zugleich Nerven- oder Geisteskrankheiten bei den Eltern nachgewiesen sind. Überhaupt ist die Nachkommenschaft dann am meisten gefährdet, wenn Belastung von Vater- und Mutterseite vorliegt (convergente oder cumulative Vererbung). Erbliche Belastung liegt auch dann vor, wenn zwar beide Eltern gesund sind, aber in der Familie des Vaters oder der Mutter Geisteskrankheiten angeboren sind. Diese indirekte Belastung wird oft übersehen. Im allgemeinen scheint Belastung von mütterlicher Seite gefährlicher als solche von väterlicher Seite.

Erbliche Belastung bedingt überhaupt nicht und speziell nicht im Kindesalter notwendig Geistesstörung. Aus Hagens statistischen Untersuchungen ergiebt sich, daß notorisch geisteskranke Individuen sehr oft Kinder zeugen, welche

während des Kindesalters von Geisteskrankheit völlig verschont bleiben; nur etwa ein Sechstel bis ein Siebentel der männlichen und ein Sechstel der weiblichen Geisteskranken zeugt Kinder, welche nachweislich schon im Kindesalter der Geisteskrankheit verfallen oder geisteskrank geboren werden. Die erbliche Belastung macht ihren Einfluß gewöhnlich erst jenseits des 15. Lebensjahres geltend. So erklärt es sich denn auch, daß unter den geisteskranken Kindern erbliche Belastung sich nur bei etwa einem Drittel findet.

b) **Akute Gehirnkrankheiten.** Die Geisteskrankheit selbst entspricht einer feinen, meist langsam sich entwickelnden Veränderung der Großhirnrinde. Akute, grobe Gehirnkrankheiten bedingen oft zunächst keinerlei erhebliche psychische Veränderung, aber sehr oft schließen sich an diese akuten groben Gehirnveränderungen langsam feinere, welche auch die Großhirnrinde ergreifen und damit zur Geisteskrankheit Anlaß geben. Zu diesen akuten groben Gehirnkrankheiten gehören die Hirnhautentzündung in ihren verschiedenen Formen (Meningitis), die Hirnentzündung (Encephalitis), die Herderkrankungen des kindlichen Gehirns (Hirnblutung, Hirnsyphilis ꝛc.) u. s. f.

c) **Kopfverletzungen.** Bei Zangengeburt finden zuweilen schwere Kopfverletzungen statt und infolge der letzteren kann sich Geistesstörung entwickeln. Auch ein sich sehr in die Länge ziehender Verlauf der Geburt (namentlich des letzten Stadiums) scheint zuweilen nicht einflußlos. Die leichten Kopfverletzungen, welche im weiteren Verlauf der Kindheit so häufig vorkommen, sind bedeutungslos. Schwerere Kopfverletzungen bedingen nicht so selten Geistesstörung. So fand Emminghaus unter 103 Fällen von Kinderpsychosen, in welchen überhaupt ein ätiologisches Moment festgestellt war, 14 (= 13,6 %), in welchen eine Kopfverletzung für die Entstehung der Geisteskrankheit in Betracht kam. Darunter sind auch einige Fälle, wo unzweifelhaft eine rohe körperliche Züchtigung zur Psychose geführt hat. Bemerkenswert ist, daß, wie bei den Erwachsenen, so auch bei dem Kind die Geistesstörung der Kopfverletzung erst nach längerer Zwischenzeit folgt. — Auch intensive, langdauernde Wärmebestrahlung des Kopfes (Schlafen der Säuglinge am heißen Ofen, Einwirkung der Sonnenhitze auf den entblößten Kopf) kann den Ausbruch einer Psychose veranlassen.

d) **Neurosen.** Unter diesen kommen namentlich Hysterie, Chorea, Epilepsie und Neurasthenie in Betracht. Die größte Rolle spielt die Epilepsie. Nachweislich verfallen ca. 80 % der mit Epilepsie behafteten Kinder im Verlauf ihrer Epilepsie in Geistesstörung.

e) **Anderweitige körperliche Krankheiten.** Zunächst ist der Einfluß akuter und chronischer Ohrenleiden unzweifelhaft. Der Einfluß der Nasenkrankheiten ist neuerdings oft übertrieben worden. Speziell hat man viel zu viel Gewicht auf die Behinderung der Nasenatmung (durch Verengerung oder Sekretverstopfung der Nasenwege) gelegt. Etwas bedeutsamer sind die chronischen Erkrankungen der Rachenhöhle. Speziell ist auch die Hypertrophie der Mandeln nicht ganz bedeutungslos, weil sie die Hörschärfe oft herabsetzt. Die psychischen Veränderungen, zu welchen der Zahnungsprozeß (Dentition) Anlaß giebt, sind meist ganz vorübergehender Natur (Reizbarkeit, Angstanfälle, Sinnestäuschungen bei erblich prädisponierten Kindern). Die Krankheiten des Verdauungstrakts spielen gleichfalls zuweilen eine Rolle, doch sind Magendarmstörungen oft auch Folge und Begleiterscheinungen der kindlichen Psychosen. Die Bedeutung der Wurmkrankheit (Helminthiasis) ist früher oft überschätzt worden. Fälle, in welchen eine Kinderpsychose ausschließlich durch Wurmparasiten hervorgerufen wurde und daher auch mit Beseitigung der letzteren unmittelbar schwand, sind extrem selten.

Große Bedeutung haben akute fieberhafte Infektionskrankheiten. Daß im Verlauf derselben namentlich bei Kindern sich oft die sog. Fieberdelirien einstellen, ist bekannt. Nicht selten treten jedoch auch vollentwickelte Psychosen auf, so namentlich bei Typhus, Keuchhusten, Masern, seltener bei Scharlach, Lungenentzündung, akutem Gelenkrheumatismus u. s. f. Unter den 103 von Emminghaus zusammengestellten Fällen waren 26, in welchen eine akute fieberhafte Krankheit vorlag. Eine ganz besondere Stellung nehmen auch die schweren Zustände einfacher psychischer Erschöpfung ein, welche in der Rekonvaleszenz dieser Fieberkrankheiten oft eintreten. Auffällige positive Symptome fehlen hier, im wesentlichen handelt es sich nur um ein ausgeprägtes Versagen des Gedächtnisses. Mitunter sind solchen Kindern die einfachsten Erinnerungsbilder verloren gegangen. Viele haben, wie man sich auszudrücken pflegt, das Sprechen verlernt. Zugleich sind alle Gefühlstöne mehr oder weniger abgestumpft. Wochenlang besteht eine völlige Apathie. Fast stets gehen diese Störungen, in welchen der

Unerfahrene leicht die ersten Anfänge des Schwachsinns vermutet, bei zweckmäßiger Behandlung in Genesung über.

Unter den chronischen fieberhaften Krankheiten führen namentlich die Tuberkulose und die Malaria gelegentlich zu Kinderpsychosen.

Von den sog. konstitutionellen Krankheiten kommt nur die Bleichsucht (Chlorose) in Betracht. Sie spielt namentlich bei der Entstehung der Psychosen der Mädchen jenseits des 12. Jahres oft eine wichtige Rolle, doch ist sie fast niemals einzige Krankheitsursache.

f) **Ernährungsstörungen.** Ungenügende Ernährung ist oft ein entscheidender ätiologischer Faktor, namentlich wenn ungenügender Schlaf und übermäßige Arbeit hinzukommen. Die Kinder, welche in den englischen Fabriken arbeiten, erkranken z. B. in erschreckend großer Zahl. Auch in Deutschland gehören solche Fälle keineswegs zu den Seltenheiten.

g) **Affekte.** Kummer, Sorge, Ärger und Furcht einerseits sowie der akute Affekt des Schreckens andererseits sind im Kindesalter nicht von solcher Bedeutung für die Entstehung von Psychosen wie im späteren Lebensalter. Emminghaus vermochte nur in 24 unter 103 Fällen psychische Ursachen nachzuweisen. Für die Erwachsenen würde sich dasselbe Verhältnis fast doppelt so hoch stellen. Jedenfalls ist der Schreck noch am häufigsten Ursache einer Kinderpsychose. Das Heimweh, welches namentlich bei Mädchen jenseits des 15. Lebensjahrs eine schwere pathogenetische Bedeutung hat, führt im Kindesalter sehr selten zu Psychosen.

h) **Sexuelle Exzesse.** Unter diesen spielt fast nur die Onanie (Masturbation) eine Rolle. Die Psychiatrie ist zu folgenden Sätzen über diese Rolle gelangt. Wo die Masturbation ganz spontan, d. h. ohne Verführung und ohne Reizeinwirkung, von seiten erkrankter Genitalien (Phimose, Oxyuren ꝛc.) und sehr früh und sehr exzessiv auftritt, ist sie in der Regel Begleit- und Folgeerscheinung (nicht Ursache) einer Psychose oder wenigstens einer krankhaften psychischen Veranlagung. Sie trägt in diesen Fällen oft auch dazu bei, den Ablauf der Psychose schwer und auch definitiv ungünstig zu gestalten. Wo die Masturbation auf Grund peripherischer Reize oder infolge von Verführung getrieben wird, führt sie selten zu Psychosen. Nur, wenn noch andere Schädlichkeiten hinzukommen (z. B. intellektuelle Überanstrengung ꝛc.), trägt sie mitunter nachweislich zur Entwickelung einer Psychose bei.

i) **Intellektuelle Überanstrengung.** Die Überbürdung mit geistiger Arbeit wurde schon 1804 von Peter Funk als ein wichtiger ätiologischer Faktor für die Kinderpsychosen aufgeführt. Vielfältige Untersuchungen haben gelehrt, daß fast niemals die intellektuelle Überbürdung, wo sie als einziges ätiologisches Moment auftritt, im Kindesalter eine Psychose hervorruft, hingegen ist sie wohl im stande, den Einfluß anderer ätiologischer Momente wirksam zu machen, bezw. in Gemeinschaft mit solchen oder auf dem Boden solcher anderen Momente eine Kinderpsychose hervorzurufen. Namentlich auf dem Boden erblicher Belastung führt sie oft direkt zum Ausbruch einer schweren Psychose. Am gefährlichsten ist sie erfahrungsgemäß dann, wenn ein grelles Mißverhältnis zwischen Begabung und Schulanforderungen besteht. Wenn das Gymnasium einen verhältnismäßig großen Prozentsatz von Kinderpsychosen liefert, so liegt dies weniger an dem absoluten Maß der intellektuellen Anforderungen, sondern an dem Mißverhältnis zwischen diesem Maß von Anforderungen und der Beanlagung, welche diesen Anforderungen nicht entspricht.

k) **Erziehungsfehler.** Diese sind den bisher aufgezählten Faktoren insofern nicht koordiniert, als sie gewöhnlich sehr zusammengesetzter Natur sind und sehr oft einige der schon aufgeführten Faktoren in sich begreifen. Einfache Vernachlässigung der Erziehung führt nur sehr selten zu Geisteskrankheit, sondern gewöhnlich nur zu körperlicher oder sittlicher Verwahrlosung. Der geistigen Gesundheit wird die Erziehung erst dann gefährlich, wenn positive Fehler begangen werden. Zu diesen positiven Fehlern ist namentlich zu rechnen: Verweichlichung, körperliche ebensowohl wie geistige, Begünstigung einer verfrühten Entwickelung der Phantasie, Verkürzung des Schlafes und des Aufenthalts im Freien und unzweckmäßige Ernährung (Verabreichung alkoholischer Getränke, starken Kaffees oder Thees u. dgl. m.). Alle diese Erziehungsfehler führen selten als solche unmittelbar zu einer Psychose, aber sie bereiten den Boden für die Psychose vor: es genügt später eine verhältnismäßig geringfügige Schädlichkeit, um eine schwere Psychose zum Ausbruch zu bringen.

l) **Nachahmung (Imitation).** Psychische Ansteckung ist in unserem Jahrhundert im Kindesalter viel seltener als früher. Einzelne „Epidemieen“ von Geistesstörung sind freilich auch in den letzten Jahrzehnten in Schulen,

Waisenhäusern ꝛc. beobachtet worden. Meist handelt es sich um Sinnestäuschungen und Wahnvorstellungen religiösen Inhalts.

4. Erkennung. Die Erkennung oder Diagnose der Kinderpsychosen ist, soweit sie für den Erzieher in Betracht kommt, in dem Artikel „Diagnose psychischer Erkrankungen“ ausführlich behandelt.

5. Prognose. Die Aussicht auf Genesung läßt sich bei Kinderpsychosen nur nach zum Teil sehr verwickelten Gesetzen bestimmen, deren Aufführung hier zu weit führen würde. Die angeborenen Kinderpsychosen gelangen fast niemals zur Heilung. Die erworbenen Kinderpsychosen gehen in über 50% der Fälle in Heilung über. Die Prognose hängt ganz wesentlich davon ab, ob das erkrankte Kind rechtzeitig in spezialistische Behandlung gelangt oder nicht. Tödlicher Ausgang ist selten. Doch sind Fälle bekannt, wo infolge fortschreitender Erschöpfung oder durch Selbstmord der Tod eintrat. Rückfälle sind kürzere oder längere Zeit nach völliger Genesung sehr häufig.

6. Einteilung. Man teilt die Kinderpsychosen am vorteilhaftesten ein in a) Defektpsychosen; b) Psychosen ohne Intelligenzdefekt.

Die Defektpsychosen sind dadurch charakterisiert, daß ein Intelligenzdefekt (Gedächtnis- und Urteilsschwäche, bezw. Armut an Erinnerungsbildern und Associationen) das Hauptkrankheitssymptom darstellt. Sie sind meist angeboren und werden auch unter der Bezeichnung „angeborener Schwachsinn“ zusammengefaßt. Die wichtigsten Psychosen ohne Intelligenzdefekt sind Manie, Melancholie, Stupidität (oder akute Demenz) und Paranoia. Wegen ihrer speziellen ätiologischen Beziehung unterscheidet man gewöhnlich außerdem noch das epileptische, hysterische, choreatische und neurasthenische Irresein. Alle diese Krankheiten sind in Einzelartikeln ausführlicher besprochen.

7. Prophylaxe. Die Verhütung der Geistesstörungen im allgemeinen gründet sich auf die Lehre von den Ursachen der Geistesstörungen. Es kommen daher namentlich folgende Momente für Eltern und Erzieher in Betracht.

a) Einfache, kräftige Ernährung, unbedingte Vermeidung aller alkoholischen Getränke, desgleichen starken Thees, starken Kaffees ꝛc.

b) Abhärtung gegen Kälte (keine Federbetten, keine zu warme Kleidung! regelmäßige kalte Waschungen des ganzen Körpers zu jeder Jahreszeit), gegen Schmerz (Ignorierung der Schmerzen bei einem leichten Falle ꝛc.) und überhaupt gegen äußere Reize.

c) Ausreichende Gewährung von Ruhepausen und Schlaf.

d) Regelung der geistigen Arbeit. Dabei ist vor allem die Ungleichheit der Begabung in Betracht zu ziehen. Wenn 50 Kindern einer Schulklasse täglich die gleiche Zahl von Unterrichtsstunden erteilt und die gleiche Zahl häuslicher Aufgaben gegeben wird, so wird je nach der Begabung eine enorm verschiedene Leistung verlangt. Der sicherste Maßstab für das Maß der erlaubten Anforderungen ist die Ermüdung, das beste Zeichen der letzteren das Versagen der Aufmerksamkeit und die Verlangsamung der geistigen Arbeit. Unaufmerksamkeit ist bald Ablenkung der Aufmerksamkeit und dann für unsere augenblickliche Betrachtung gleichgiltig, bald hingegen auch Versagen der Aufmerksamkeit und dann eine Mahnung, daß die Grenze der erlaubten Anforderungen erreicht ist. Die Verlangsamung der Associationen läßt sich direkt durch psychophysische Messung bestimmen. Indes auch ohne solche entgeht sie dem Beobachter kaum. Auch sie beweist, daß das Gehirn der Ruhe bedarf.

e) Überwachung des Phantasielebens. Überwuchern des letzteren gefährdet die geistige Gesundheit, wie die klinische Erfahrung lehrt, viel mehr, als intellektuelle Überbürdung. Indianergeschichten, Jagdabenteuer und Romane eignen sich nicht für die Lektüre des Kindes, wenigstens nicht für diejenige eines erblich belasteten oder anderweitig gefährdeten Kindes. (S. auch unter Degeneration.)

f) Überwachung der geschlechtlichen Entwickelung. (S. unter Geschlechtstrieb und unter Onanie.)

g) Regelmäßige Gymnastik.

Selbstverständlich sind alle diese Verhütungsmaßregeln bei erblich belasteten Kindern doppelt peinlich durchzuführen.

8. Behandlung. Die Behandlung fällt dem Arzt zu, ist daher als solche hier nicht zu besprechen. Hier ist nur anzugeben, was der Erzieher zu thun hat, wenn er eine in der Entwickelung befindliche Geisteskrankheit bei einem Kinde erkannt hat. Jedenfalls ist stets, also auch in zweifelhaften Fällen, sofort ein Arzt zuzuziehen. Jeder Aufschub verschlechtert die Prognose. Dabei muß ich leider betonen, daß viele praktische Ärzte psychiatrisch ganz unerfahren sind. Es hängt dies mit der bedauerlichen Thatsache zusammen, daß in Deutsch-

land der Arzt in seinem Staatsexamen keine spezielle psychiatrische Prüfung zu bestehen hat. Ich muß daher leider raten, in allen Fällen, wo der Hausarzt über psychiatrische Vorbildung nicht verfügt, das Gutachten eines spezialistisch ausgebildeten Arztes einzuholen. Nur so wird der rechtzeitige Eintritt einer zweckmäßigen Behandlung und damit die volle Ausnutzung aller Chancen auf Genesung erreicht.

Litteratur: West, Journal für Kinderkrankheiten. 1860. — Berkhan, Korresp.-Bl. der d. Gesellsch. f. Psychiatrie. 1863. — Hagen, Statistische Untersuchungen über Geisteskrankheiten. Erlangen, 1876. — Oldendorff, Irrenstatistik. Realencyklopädie d. ges. Heilkunde von Eulenburg. Wien, 1881. — Henoch, Vorlesungen über Krankheiten. Berlin, 1883. — Baginsky, Lehrbuch der Kinderkrankheiten. Braunschweig, 1883. — Scherpf, Jahrb. f. Kinderheilkunde. N. F. Bd. 16. — Emminghaus, Die psychischen Störungen des Kindesalters. S. 4—63. Tübingen, 1887. — P. Moreau, Der Irrsinn im Kindesalter. Übers. von D. Galatti. S. 15 ff. und S. 342 ff. Stuttgart, 1889. — Ziehen, Psychiatrie. S. 208 ff. Berlin, 1894.

Jena. Th. Ziehen.

Geiz, Geldgier

s. Habsucht

Geldstrafen

s. Strafen

Gelüste

s. Genußsucht

Gemeindeschule

s. Schule

Gemeinsame Erziehung für Knaben und Mädchen

1. Definition des Ausdruckes: Gemeinsame Erziehung für Knaben- und Mädchen. „Gesamtschule". 2. Entwickelung und Grundprinzipien der gemeinsamen Erziehung. 3. „Palmgrenska Samskolan" in Stockholm. 4. Gemeinsame Erziehung in verschiedenen Ländern. 5. Gemeinsame Erziehung vom moralischen, hygieinischen, pädagogischen und sozialen Gesichtspunkte betrachtet.

1. Definition des Ausdruckes: Gemeinsame Erziehung für Knaben- und Mädchen. „Gesamtschule". Das Wort Gesamtschule*) bezeichnet in seiner wirklichen und engern Bedeutung eine solche höhere Lehranstalt, in welcher Knaben und Mädchen neben einander, Seite an Seite, in denselben Lehrsälen unterrichtet und erzogen werden. Die Gesamtschule ist also nicht nur ein Aggregat von Knaben und Mädchen, sondern sie ist eine Schule, welche unterrichtet und erzieht, d. h. die den ganzen Menschen — Sinnes-, Verstandes- und Willensrichtung, mit einem Wort, den Charakter — ausbildet, und dabei Knaben und Mädchen gemeinsam erzieht und unterrichtet, wie am häuslichen Herde Brüder und Schwestern unter gemeinsamer väterlicher und mütterlicher Leitung heranwachsen. Der gemeinsame Unterricht und die gemeinsame Erziehung sind also synonyme Begriffe.

2. Entwickelung und Grundprinzipien. Die Gesamtschule in ihrer jetzigen Gestalt fand ihre erste Heimat in den Vereinigten Staaten von Nord-Amerika, welche nach und nach von Emigranten bevölkert wurden. Diese Emigranten, welche an europäische Kultur und Sitten gewöhnt waren und im Anfang zerstreut, in weiter Entfernung von einander wohnten, waren aus verschiedenen Ursachen gezwungen, sowohl bei der Erziehung ihrer Kinder, wie in anderer Hinsicht gegen die Anschauungen und Prinzipien der alten Welt zu handeln und neue Bahnen zu brechen. Bei ihnen, in diesem unkultivierten neuen Heimatlande, hatte die Schule noch nicht in erster Linie die Aufgabe, Beamte und Staatsmänner heranzubilden, sondern ihr Streben mußte vielmehr darauf gerichtet sein, die von der alten Welt ererbte Volksbildung, die für Männer und Frauen gleich notwendig ist, beizubehalten. Die Gesamtschule war also eine notwendige Folge dieser Umstände. Die Amerikaner hatten keine Idee von einer gemeinsamen Erziehung für Knaben und Mädchen nach jetzigen europäischen Begriffen. Bei ihnen war die Gesamtschule einfach eine praktische Notwendigkeit, eine ökonomische Frage.

In Europa verhält sich die Sache anders. Die christlichen Schulen, ursprünglich Klosterschulen, welche die alten, von Juden (Prophetenschulen), Griechen und Römern (Philosophenschulen) ererbten Anschauungen pflegten, sahen anfangs die Schule nur als ein Mittel an, Lehrer und Geistliche auszubilden, und infolgedessen wurden die Frauen vom Schulunterrichte ausgeschlossen, was auch der Fall war, als später die Schulen die neue Aufgabe

*) Der Kürze wegen wird in diesem Aufsatze gemeinsame Erziehung für Knaben und Mädchen mit dem Worte „Gesamtschule" bezeichnet, schwedisch: Samskolan.

bekamen, Staatsdiener (Beamte) auszubilden. In der Jetztzeit, da das Gebiet für die Thätigkeit der Frauen sich erweitert, wurde das Bedürfnis nach Mädchenschulen fühlbar. Aber den alten, tausendjährigen Traditionen folgend, dachte niemand daran, wissensdurstige Mädchen in die Knabenschulen aufzunehmen, und so entstanden die parallellaufenden europäischen Knaben- und Mädchenschulen.

Auch in anderer Hinsicht besteht ein scharf hervortretender Unterschied zwischen den Gesamtschulen der alten und der neuen Welt. Die amerikanischen Gesamtschulen sind, wie vorher gesagt, durch rein ökonomische Verhältnisse ins Leben gerufen worden; die europäischen (d. h. die schwedischen) dagegen haben ihren Ursprung dem Sittlichkeitsbegriff und einer erhöhten, strengeren Anforderung an die Sittlichkeit zu verdanken. Die Überzeugung, daß die gemeinsame Erziehung, auf göttlichen und natürlichen Voraussetzungen ruhend, in sittlicher Beziehung besser und wirksamer auf Knaben und Mädchen einwirken könne, als die getrennten Schulen bisher es vermocht haben, war und ist noch der Grund der Entstehung aller neueren europäischen Gesamtschulen.

In den meisten europäischen Ländern giebt es wohl seit vielen Jahren Volksschulen, wo Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden. Aber diese sind keine Gesamtschulen im eigentlichen Sinne des Wortes. Die modernen Gesamtschulen umfassen einen Lehrplan, der weit über den der Volksschule hinausgeht. — Die gemeinsame Erziehung nach europäischen Begriffen hat nichts mit der oppositionellen Reformagitation unserer Zeit zu thun, mag dieselbe auch darauf ausgehen, die höhern und niedern Volksklassen zu vereinigen, oder die Schranken, welche die beiden Geschlechter trennen, wegzuräumen und das Weib zu einem sog. „Virago" zu machen, oder auch soziale und politische „Freiheit" anzustreben, oder den geistigen Konventionalismus mit einer Rückkehr zu der Natur zu ersetzen. Alles Derartige liegt außer dem Programm der Gesamtschulen. Das reformatorische Streben der jetzigen europäischen, namentlich der schwedischen, gemeinsamen Erziehung zielt darauf hin, unsere Schulen, die höheren und niederen, so viel wie möglich einer guten Familie ähnlich zu machen, von dem Grundsatze ausgehend: in demselben Maße wie die Schule in einiger Beziehung die Familie ersetzt, in demselben Maße ist sie auch als Erziehungsanstalt berechtigt, und übt sie einen gesunden und heilsamen Einfluß auf die Erziehung ihrer Schüler sowohl in geistiger als körperlicher Hinsicht aus.

Die Familie ist also das Vorbild für eine Schule, wo Knaben und Mädchen gemeinsam erzogen werden — Gesamtschule. In einer Familie sind Vater und Mutter und meist Geschwister beider Geschlechter, welche zusammen erzogen werden. Es scheint also, als ob die Natur selbst die gemeinsame Erziehung befürworte; Vater und Mutter, die für die Erziehung der Kinder in der Familie sorgen, werden in der Gesamtschule von männlichen und weiblichen Lehrern repräsentiert, deren Aufgabe es ist, sich in ein mehr persönliches Verhältnis mit den Schülern und Schülerinnen zu setzen, als dies in den getrennten Schulen der Fall ist, also auf eine kräftigere Weise zu der allseitigern Ausbildung der jugendlichen Charaktere beizutragen. In einer guten, verständigen Familie läßt man die Kinder sich nicht immer und ausschließlich mit dem Buche oder mit Spiel beschäftigen, sondern man giebt ihnen auch eine ihren Kräften entsprechende körperliche Arbeit. Die moderne Gesamtschule nimmt daher Handarbeit und „Slöjd" als wichtige Faktoren in ihren Lehrplan auf und räumt denselben gleiche Rechte und gleiche Achtung wie dem Buche ein. In einer guten, verständigen Familie berücksichtigt man die ungleichen Anlagen und die verschiedene Begabung und richtet darnach die Ausbildung der Kinder. Die Gesamtschule soll auch in dieser Hinsicht suchen, ein Bild der Familie zu sein, und der ungleichen Begabung der Schüler entgegenkommen durch eine für jede Klasse begrenzte Wahlfreiheit in den verschiedenen Lehr- und Übungsfächern, d. h. sie soll ihren Schülern das Recht einräumen, das eine oder andere Fach fallen zu lassen, ohne jedoch ein neues in den Lehrplan einzuführen. Endlich soll die Gesamtschule auch darin dem Beispiel einer verständigen Familie folgen, daß sie zur Förderung der Gesundheit und des Wohlbefindens der Schüler der Überanstrengung vorbeuge durch Verkürzung der täglichen Arbeitszeit, so daß den Schülern auch während des Schulsemesters Zeit zu nützlichen Zerstreuungen und Arbeiten und zu einem angenehmen Familienleben geboten wird. Die Grundprinzipien, die sich in der schwedischen Gesamtschule geltend machen, lassen sich in folgendes zusammenfassen:

gemeinsame Erziehung für Knaben und Mädchen, sorgfältige Überwachung und Pflege der sittlichen Ausbildung der Schüler;

Ausbildung des Verstandes sowohl wie des Herzens (des Charakters);

Steigerung der Selbstthätigkeit der Schüler;

Ausbildung individueller Anlagen;

Einschränkung der Unterrichtsstunden, um Zeit für praktische Arbeiten (Handarbeit, Slöjd und körperliche Übungen) zu gewinnen;

Wahlfreiheit in den betr. Klassen;

Gruppierung der Lehrfächer, der geistigen Entwickelung der Schüler entsprechend;

verbesserte Unterrichtsmethoden.

3. Palmgrenska Samskolan in Stockholm. Genannte Prinzipien sind im allgemeinen die der jetzigen europäischen Gesamtschulen, welche alle ihren Ursprung von Schweden herleiten, wo die erste Gesamtschule, die „Palmgrenska Samskolan", im Jahre 1876 zu Stockholm gegründet wurde. Da diese Schule die Mutterschule der übrigen Gesamtschulen in Schweden, Norwegen und Finnland ist, denselben auch ihren Stempel aufgedrückt und außerdem in 20 Jahren am konsequentesten die Idee der gemeinsamen Erziehung durchgeführt hat, dürfte es wohl hier am Platze sein, einige Worte über diese Schule anzuführen.

Die „Palmgrenska Samskolan" ist eine höhere Privatschule für Mädchen und Knaben, 12 einjährige Klassen umfassend, davon 3 Vorklassen. Die Schule hat die Berechtigung, die Reifeprüfung für den Abgang an die Universität abzuhalten, und umfaßt sowohl Gymnasium als Realgymnasium und Oberrealschule. Die Anstalt zählt im allgemeinen 200 Schüler im Alter von 6—20 Jahren. Ungefähr die Hälfte der Anzahl sind Mädchen, welche in allen Klassen, von der niedrigsten bis zur höchsten, an der Seite der Knaben in denselben Lehrsälen unterrichtet werden. Gewöhnlich sind die Plätze so verteilt, daß je ein Knabe und ein Mädchen nebeneinander sitzen. Die Anzahl der Lehrer und Lehrerinnen beläuft sich ungefähr auf 25; die Hälfte davon sind Frauen, welche in allen, auch den höchsten Klassen unterrichten und bei der Reifeprüfung in ihren Fächern examinieren. Das erste Abiturientenexamen an der Palmgrenska Samskolan wurde im Jahre 1888 abgehalten. Das damals abgelegte Examen dürfte in der Hinsicht allein stehend sein, wenigstens in Europa, daß es das erste Abiturientenexamen war, welches von Knaben und Mädchen gemacht wurde, die in derselben Schule gemeinschaftlich ausgebildet worden. Seitdem haben jährlich Schüler und Schülerinnen in der Palmgrenska Samskola das Abiturientenexamen abgelegt. Die Schule hat eine jährliche Staatsunterstützung von 8800 Mark.

4. Gemeinsame Erziehung in verschiedenen Ländern. Die erste Samskola, welche nach dem Muster der „Palmgrenska Samskola" eingerichtet wurde, war die von Pastor K. T. Broberg: „Nya svenska läroverket" in Helsingfors (Finnland) 1880. Die Gesamtschul-Idee hat sich darnach weit verbreitet in Finnland, wo sie endlich in eine rein ökonomisch politische Frage übergegangen ist. Sollen die Bewohner des kleinen Finnlands in ihrem Selbsterhaltungskampf mit einiger Hoffnung auf Erfolg den Streit mit dem russischen Koloß aufnehmen, so muß es auf geistigem Gebiete geschehen, und deshalb geht das ganze Dichten und Trachten der Finnländer darauf aus, durch die Hebung ihrer intellektuellen Kräfte der Übermacht Stand zu halten. Daraus entspringt das große Interesse der Finnländer für Schulen und Unterrichtsanstalten. In solchen kleinen und armen Städten, wo die Kosten es nicht erlauben, getrennte Schulen zu errichten, sind Gesamtschulen gegründet worden.

Dieselben Gründe haben auch in gewisser Beziehung die Einführung der gemeinsamen Erziehung in den norwegischen Staatsschulen veranlaßt. In Schweden dagegen existiert keine für Knaben und Mädchen gemeinsame Staatsschule. Sowohl einzelne Abgeordnete als die Regierung selbst haben mehrmals beim Reichstag die Erlaubnis nachgesucht, gewisse Staatsschulen in Gesamtschulen umzugestalten, um „einen Versuch in dieser hochgepriesenen für Knaben und Mädchen gemeinsamen Erziehung anzustellen", aber der Reichstag hat diese Anträge jedesmal abgelehnt. Die Weigerung ist jedoch nicht aus moralischen Gründen hervorgegangen, sondern aus rein ökonomischen. Aller Unterricht für Knaben (nicht für Mädchen, sofern derselbe über die Volksschule hinausgeht), ist nämlich sozusagen unentgeltlich in Schweden. Der Reichstag hat aus dieser Ursache gefürchtet, daß der Unterricht der Mädchen, ebenso wie derjenige der Knaben, kostenfrei werden würde, wenn die Mädchen am Unterricht in den Knabenschulen teilnähmen, und daß dadurch der Staat noch mehr belastet werde. Private „Samskolor" giebt es in Schweden, und von

mehreren Orten ist das Gesuch an die Regierung ergangen, die dortigen Staatsschulen in Samskolor zu verwandeln. Die Gesamtschul-Idee hat Anklang gefunden im Lande und es ist wohl nur eine Zeitfrage, ob das System allgemeiner angenommen werde. In Dänemark wird in pädagogischen Kreisen die gemeinsame Erziehung viel diskutiert, aber bis jetzt ist dort noch keine Gesamtschule errichtet worden. Ebenso steht die Sache in Deutschland. Im allgemeinen kann man wohl sagen, daß die Ansicht in den protestantischen Ländern sich immer mehr und mehr dem gemeinsamen Erziehungssystem zuneigt, während die Pädagogen in katholischen Ländern noch für die Trennung beider Geschlechter sind.

Die Frauen haben sich nach und nach auch den Zutritt an Hochschulen erkämpft. In Amerika waren die Frauen lange von der Universität ausgeschlossen, jetzt aber stehen ihnen die Lehrsäle offen. Auch die meisten europäischen Staaten haben nun in mehr oder weniger umfangreichem Grade den Frauen ihre Hochschulen geöffnet, die Schweiz 1864, Schweden 1870. In diesem Lande sind die Frauen berechtigt philosophische, juridische und medizinische Examina abzulegen.

5. Gemeinsame Erziehung, vom moralischen, hygienischen, pädagogischen und sozialen Gesichtspunkte aus betrachtet. Die Gründe, welche für und gegen die gemeinsame Erziehung angeführt werden, sind verschiedener Art: moralische, hygienische, pädagogische und soziale. Von diesen dürften wohl die moralischen die wichtigsten sein, und verschiedene Bedenken sind von Moralisten gegen die gemeinsame Erziehung angeführt worden. Zuerst sei hier gesagt, daß derartige Bedenken ausschließlich von solchen Personen herrühren, welche keine persönliche Erfahrung in dieser Frage haben, sondern ihre Urteile einzig und allein auf eine Theorie, auf unbewiesene Gerüchte gegründet haben, oder auf einzelstehende Fälle, die an schlecht geleiteten Schulen oder an sog. „Konfirmationsschulen" vorgekommen, wo die getrennt erzogenen Kinder plötzlich und für kurze Zeit zusammengeführt werden. Aber überall, wo die gemeinsame Erziehung nach dem Muster eines guten Familienlebens, d. h. unter normalen Verhältnissen, angewandt worden, hat sie sich höchst vorteilhaft für die Sittlichkeit bewiesen. Sitten und Gebräuche haben ja nichts dagegen, daß Jünglinge und junge Mädchen außerhalb der Schule im sog. Gesellschaftsleben zusammentreffen und zwar im Strudel der Vergnügungen, des Genusses und der Versuchungen. Sollte es da ein moralisch abenteuerlicher Versuch sein, die Jugend beiderlei Geschlechts in der Schule und unter deren beständiger Kontrolle und ernster Arbeit zusammenzuführen? Warum sollte das gemeinsame Arbeiten in der Schule mit ihren geregelten Beschäftigungen mehr zur Unsittlichkeit auffordern, als dieser tägliche Verkehr außerhalb der Schule, der nicht immer unter den Augen des Vaters oder der Mutter stattfindet, diese Spaziergänge, Besuche, Bälle, Theater u. s. w. Ernstere Gedanken muß wohl die Schularbeit wecken, als diese Vergnügungen. Vieles ereignet sich im ernsten Gange des Schullebens, was einer leichtfertigen Phatansie Zügel anlegt, und die Seite, von welcher die Jugend sich in der Gesamtschule kennen lernt, hat keineswegs den Charakter von Spiel und Scherz. Schüler und Schülerinnen erfahren oft, daß es ihnen an Kraft und Talent fehlt zur Erfüllung ihrer Schulpflichten, daß ihnen Fehler und Mängel anhaften, und freundlichen Rat und ernste Ermahnungen müssen sie unter vier Augen oder vor der ganzen Klasse willig entgegennehmen. Alles dies schlägt nieder, unterdrückt die Leidenschaft, aber entflammt oder erregt sie nicht. Thatsache ist, daß besonders die Trennung und der Reiz des Neuen die Faktoren sind, welche den Geschlechtstrieb wecken und unterhalten. In der Gesamtschule wird die Neugier gestillt anstatt gereizt; zugleich erhalten die beiden Geschlechter eine gesunde Kenntnis ihrer beiderseitigen Eigenschaften zur Befestigung der Sittlichkeit. Der Knabe lernt seine Roheit in Worten und Handlung unterdrücken, seine Mißachtung der Frauen schwindet. Das Mädchen eignet sich eine gewisse Hurtigkeit, Lebensfrische an, lernt das Leben in ernsterem Lichte kennen als in den oft überspannten Mädchenschulen. Der Lehrerchor, der aus Herren und Damen besteht, wird ebenso humanisiert; der Geist und Ton in der Gesamtschule wird ein anderer als in den getrennten Schulen, und die Gesamtschule erfüllt in moralischer Hinsicht aus diesen Gründen eine ihrer schönsten Aufgaben, nämlich Unarten und Lastern so viel wie möglich vorzubeugen. Natürlich muß die Disziplin, die Überwachung der Ordnung und des Anstandes, die in den getrennten Schulen infolge der Verhältnisse sich einseitig auf die Mädchen oder einseitig auf die Knaben bezieht und daher oft etwas hart und brutal wird, diese Dis-

ziplin muß in der Gesamtschule ganz anders werden. Sie muß sich etwas von der Disziplin der Familie, der guten Familie, aneignen, mütterliche Milde mit väterlicher Strenge paaren. Sie muß mehr wach, mehr eifrig sein, ohne aber der natürlichen Fröhlichkeit der Kinder Abbruch zu thun. Fleißiger Umgang mit den Kindern, tägliche Unterhaltung mit so vielen von ihnen als möglich, Überwachung und Teilnahme an ihren Spielen und Beschäftigungen in den Erholungsstunden, sowie ein dem Kinde deutlich gezeigtes Interesse für alle seine Angelegenheiten und Arbeiten ist von größter Wichtigkeit. Das Achtgeben auf die kleinen Fehler, die bei diesem Umgang mit den Kindern leichter bemerkt werden, verhütet den Ausbruch der größeren. Unter solchen Verhältnissen muß die Disziplin der Schule durch die gemeinsame Erziehung der Knaben und Mädchen eher gefördert als erschwert werden, und hierin liegt eine der Ursachen zur Annahme der Idee der gemeinsamen Erziehung.

Was das Streben der Gesamtschule, dem Familienleben zu gleichen, anbetrifft, so hat man die Behauptung aufgeworfen, daß eine solche Gleichheit in Wirklichkeit nicht vorhanden sei. Man sagt, in der Familie werden zwar Knaben und Mädchen zusammen erzogen, aber sie sind Geschwister, welches Verhältnis sie vor traurigen Abweichungen vom Wege der Tugend bewahrt. Hierauf ist zu erwidern, daß die Natur, sich selbst überlassen, in Bezug auf Geschlechtsverhältnisse keine Geschwisterschaft kennt, sondern daß es die Wachsamkeit der Eltern und Erzieher, d. h. die Erziehung in der Familie, ist, welche den Gedanken an Unsittlichkeit und den Ausbruch derselben unter den Geschwistern verhütet. Wo eine solche Erziehung fehlt, sieht man nicht selten auch zwischen Geschwistern Äußerungen direkter Unsittlichkeit. Zum sittlich guten Zustand in der Familie trägt auch das tägliche Zusammenleben bei, der intime Verkehr zwischen den Geschwistern, wodurch dem Reiz des Neuen nie Gelegenheit geboten wird, das Geschlechtsbewußtsein zu wecken, sowie die gegenseitige genaue Bekanntschaft, welche die Geschwister untereinander haben, in Bezug auf alle ihre Fehler, Vorzüge und Interessen — alles Faktoren, worauf die Gesamtschule in moralischer Hinsicht sich stützt.

In Schweden, Norwegen und Finnland scheint man nun ziemlich einig darüber zu sein, daß die gemeinsame Ausbildung, sei es in der Schule oder an der Universität, sich in moralischer Beziehung als wohlthätig erwiesen hat. Dieser Ansicht sind auch alle Lehrer und Lehrerinnen, welche an Gesamtschulen unterrichtet haben und noch unterrichten, und das ist ja bezeichnend für die Richtigkeit der Idee, daß gerade in den Ländern, wo sie verwirklicht und durch die Praxis geprüft worden, der Gesamtschule Vertrauen entgegengebracht wird.

Von hygienischem Standpunkte aus ist die Frage der Gegenstand einer lebhaften Diskussion gewesen, seit die amerikanischen Frauen, nachdem sie bei mehreren der neueren Universitäten Zutritt erlangt, im Jahr 1870 forderten, daß auch die älteste derselben, Harvard University, ihnen geöffnet werde. Einer von den Lehrern an der genannten Lehranstalt, Dr. E. H. Clarke, gab 1873 das Buch „Sex in education“ heraus, worin er sich auf das entschiedenste gegen die Aufnahme der Frauen an der Universität aussprach, da die Frauen keine anhaltenden Studien aushalten könnten, ohne sich als Fortpflanzungswesen (Geschlechtswesen) zu verschlechtern oder unterzugehen, besonders da sie bei diesen Studien mit Männern wetteiferten. Hiermit brach er auch den Stab über die allgemeine Erziehung auf den früheren Altersstufen. Das kleine Werkchen rief eine ganze Litteratur von Gegenschriften ins Dasein (E. B. Duffey, „No sex in education“, Caroline H. Dall, „The other side“, Mary J. Jacobi, „Mental action and physical health“, Ann C. Brachett, „Education of american girls“ u. s. w.). Die Serie von Berichten, welche in den darauffolgenden Jahren von Ärzten und Rektoren solcher amerikanischen Universitäten, wo Frauen studierten, veröffentlicht wurden, bezeugten auch einstimmig, daß regelmäßige, wissenschaftliche Studien, weit entfernt, der Gesundheit der Frauen zu schaden, im Gegenteil anhaltend verbessernd auf dieselben einwirken, daß Krankheits- und Todesfälle nicht zahlreicher unter den studierenden Frauen als unter den studierenden Männern sind, eher weniger zahlreich, und daß Lehranstalten mit gemeinsamem Unterricht in sanitärer Hinsicht den übrigen nicht nachstehen. Um eine umfassende und sichere Erörterung der Streitfrage zu erhalten, ließ einige Zeit nachher „The association of Collegiate Alumnae“, nach einem statistisch ausgearbeiteten Plan, eine große Menge Angaben einsammeln betreffend den Gesundheitszustand der Frauen, welche Angaben später von Caroll Wright, Chef des statistischen Bureaus zu Massachusetts, bearbeitet und in

dem Werke „Health statistics of women college graduate" veröffentlicht wurden. Die durch diese Untersuchung gewonnenen Resultate bestätigten so vollständig die Ansichten der Autoritäten jener Universitäten, daß der Meinungsaustausch über dieselben nun als abgeschlossen betrachtet wird. Im Gegensatz zu Amerika, wo die Diskussion sich fast ausschließlich um die Universität bewegt, während die zunächst darunter stehenden Schulen („highschools") nicht Gegenstand für einen eigentlichen Streit waren, ist der Widerstand in Europa (Schweden) hauptsächlich auf den gemeinsamen Unterricht im Übergangsalter gerichtet gewesen.

Das im Jahre 1885 von der schwedischen Regierung gebildete „Komitee für Mädchenschulen" hat sich gegen den gemeinsamen Unterricht an Privatschulen und an Staatsschulen solcher Städte, wo infolge der Einwohnerzahl getrennte Mädchenschulen existieren könnten, ausgesprochen. Gegen den Ausspruch dieses Komitees ist jedoch eingewendet worden, daß die große Kränklichkeit an den schwedischen Mädchenschulen von ganz anderen Ursachen herrührt als von den Studien, und deshalb nicht als Grund gegen den gemeinsamen Unterricht angeführt werden könne, da die genannten Schulen bis jetzt gesonderte Schulen waren und auch noch sind. Man nimmt an, daß die Gefahr der Überanstrengung, welche man durch das Wetteifern mit den Knaben für die Mädchen gefürchtet, dadurch aufgehoben werde, daß die Mädchen in den Übergangsjahren den gleichalterigen Knaben sowohl in physischer als geistiger Entwickelung bedeutend überlegen sind.

Von pädagogischem Standpunkte aus ist sowohl der gleichartige als der gemeinsame Unterricht beider Geschlechter vielfach bekämpft worden, besonders von Deutschen, und zwar aus dem Grunde, daß die männliche Intelligenz an Grad und Art von der weiblichen verschieden sei; der psychische Grundcharakter des Mannes sei Selbständigkeit und Gedankenschärfe, der des Weibes dagegen Rezeptivität und Gefühl u. s. w., und diese Ungleichheit müsse durch Trennung und ungleichen Unterricht bewahrt und weiter ausgebildet werden. Solche Unterschiede haben mehrere Psychologen als unbewiesene Konstruktionen verworfen; andere haben wohl zugestanden, daß sie gewissermaßen begründet seien und gerade darin einen starken Beweggrund für die Einführung des gemeinsamen Unterrichts gefunden, da dies das einzige Mittel sei, der Einseitigkeit vorzubeugen und für beide Geschlechter eine gesunde harmonische Entwickelung zu gewinnen (Jean Paul, G. Baur u. a.). In der That haben die in den Gesamtschulen gemachten Erfahrungen an den Tag gelegt, daß Knaben und Mädchen sich zwar zuweilen, jedoch nicht immer, schon früh etwas verschieden zeigen, sowohl in Bezug auf die Art und Weise, wie sie den Unterricht aufnehmen, als in ihrem Benehmen, daß aber die gemeinsame Schularbeit in hohem Grade die Entwickelung der edlen Eigenschaften auf beiden Seiten begünstigt, und dabei die schlechteren wesentlich neutralisiert, wodurch die Fortschritte in den Studien größer werden, das Betragen besser und somit die ganze Unterrichtsarbeit leichter und erfolgreicher.

Was die soziale Seite der Frage anbetrifft, so wurde früher oft als ein Grund gegen die gemeinsame Erziehung angeführt, daß die Aufgabe des Kindes in der menschlichen Gesellschaft nicht nur durch seinen Stand, sondern auch durch sein Geschlecht vorausbestimmt sei: der natürliche Beruf der Frau, sagte man, ist, dem Haushalt vorzustehen oder in demselben hilfreich zur Hand zu gehen. Auf diese Einwendungen, wogegen die ganze moderne Frauenbewegung ein Protest ist, entgegnen die Freunde der gemeinsamen Erziehung, daß die Frau in vielen Fällen durch die Macht der Verhältnisse getrieben werde, für ihre eigene Existenz und die ihrer Familie als Konkurrent des Mannes aufzutreten, daß sie auch als Weib und Erzieherin dem Manne an Bildung gleichstehen müsse, sowie daß eine auf Erfahrung ruhende Bekanntschaft mit der Natur des anderen Geschlechtes eine der Bedingungen für eine glückliche Ehe sei. (S. Art. Frauenfrage.)

Wenn nun durch das Gesagte konstatiert worden, daß die Gesamtschule in vieler Hinsicht vollständig berechtigt und ebenso gut wie die anderen Schulen ist, so folgt daraus, daß dieselbe, wenn sie ordentlich eingerichtet und geleitet wird, einen gewissen Vorzug vor den anderen hat; da das Programm, welches sie verwirklicht, ein Plus gegenüber den separaten Schulen umfaßt. Und worin besteht dieses Plus? Darin, daß die Erziehung in der Gesamtschule allseitiger, harmonischer und menschlicher wird durch das gegenseitige und kontrollierende Einwirken der beiden Geschlechter aufeinander zur Ausübung des Guten, sowie dadurch, daß die Ordnung der Natur nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule und in dem wirklichen Leben nach zurückgelegter

Schulzeit befestigt und anerkannt wird, — die Ordnung, welche bisher von den Pädagogen und Erziehern mit konventionellem Gutdünken in Bezug auf die Zwischenzeit oder das Schulstadium abgebrochen wurde. Es ist die Aufgabe der Gesamtschule dieses verbindende Zwischenglied herzustellen, ein Ganzes zu schaffen statt der Halbheit, Gleichgewicht statt der Einseitigkeit, und auch in der Schule das mächtige Element der gemeinsamen Erziehung einzuführen, welches die Familie und das Leben von selbst darbieten.

Endlich dürfte nochmals angeführt werden, daß während die getrennten Schulen bei ihrem Unterricht hauptsächlich die Ausbildung des Verstandes bezwecken, die Gesamtschule darnach strebt bei ihren Schülern nicht nur den Verstand, sondern auch das Herz (den Charakter) auszubilden. Daraus entspringt das Streben der Gesamtschule, so viel als thunlich in ihrem ganzen Auftreten ein, wenn auch nur schwaches, Abbild der Familie darzustellen, wo ja unter der Aufsicht und Pflege des Vaters und der Mutter hauptsächlich der Charakter des Kindes geformt und ausgebildet wird.

Litteratur: Von der Litteratur über die gemeinsame Erziehung sei hier außer den schon genannten Arbeiten besonders erwähnt: Rektor K. E. Palmgren, „Gemensam undervisning för flickor och gossar“ (gemeinsamer Unterricht für Mädchen und Knaben). Stockholm, 1876 und „Några erfarenheter om Samskolan“ (einige Erfahrungen aus der Gesamtschule). Stockholm, 1892 — „Palmgrenska Samskolan, deren Zweck und Wirksamkeit“. Stockholm, 1892. — Dr. Curt Wallis, „Samskolan“. Amerikanische Schulverhältnisse, besonders die Gesamtschule und deren Hygieine betreffend. Stockholm, 1888. — Pastor K. T. Brobergs årsredogörelser för nya svenska läroververket i Helsingfors. Norska Storthingets förhandlingar 1884, 85. — Verschiedene Äußerungen des schwedischen Reichstages 1887, 1890, 1893. — Nordisk familjebok. — Pädagogische Zeitung. Aufsatz von Otto W. Beyer. Berlin, 1894.

Stockholm K. E. Palmgren.

Gemeinsinn

1. Das Charakteristische des Gemeinsinns. 2. Die Erziehung zum Gemeinsinn.

1. Das Charakteristische des Gemeinsinns ist in den Schillerschen Versen ausgesprochen: „Immer strebe zum Ganzen, und kannst du selber kein Ganzes werden, als dienendes Glied schließ' an ein Ganzes dich an!“ — Ein absolutes Ganzes kann der Mensch nie werden. Was er ist, auch auf der höchsten Stufe irdischer Vollkommenheit, das verdankt er nächst Gott und seinem eigenen Streben der Gesellschaft im weitesten Sinne, deren Glied er in den Tagen seiner Wirksamkeit ist. Der Widerstreit der Geister stärkt ihre Kräfte; einer sucht den andern im Wettbewerbe zu überbieten. Geht es nicht durch eigene Anstrengung, so nimmt man dazu das Wissen und Können anderer in Anspruch. Oberflächlich betrachtet, scheint dies alles ein wildes Durcheinander zu sein, aus dem einzig die jedem Menschen eingeborene Selbstsucht als maßgebend hervortritt. Je mehr man sich aber in dieses Spiel der Kräfte vertieft, um so mehr spürt man auch die ethischen Mächte heraus, die dabei thätig sind. Mag im einzelnen manches sich unser Mißfallen zuziehen, das Ganze gefällt uns doch. Es ist die Idee der Vollkommenheit, die dabei ihr entscheidendes Wort mitspricht. Wo diese Erkenntnis sich Bahn bricht, da wird auch anderen sittlichen Forderungen im gesellschaftlichen Leben die Thüre geöffnet, wo ursprünglich nur Individuum gegen Individuum sich bethätigte. Der Streit verliert dabei seine persönlichen Spitzen, indem er als Kraftförderung empfunden wird, die dem Ganzen wieder zu gute kommen muß.

Der Gemeinsinn ist eine gesellschaftliche Tugend. Die drei Hauptarten der Gesellschaft sind die Familie, der Staat und die Kirche, von welchen die erstere die von Gott gegründete Urgesellschaft ist. Neben diesen Hauptarten giebt es noch eine Anzahl von kleineren und größeren Gesellschaften, für die man auch die Ausdrücke Gemeinschaft, Genossenschaft, Verein, Kränzchen 2c. gebraucht. Jede Gesellschaft sucht einem bestimmten Zwecke zu dienen, für dessen Erreichung sie eine bestimmte Ordnung (Gesetz, Statuten u. s. w.) aufstellt, über deren Ausführung ein Vorstand (Regierung, Behörde, Komitee u. s. w.) zu wachen hat. Dazu sind allerlei Anstalten und mancherlei Leistungen der Mitglieder notwendig. Diese Leistungen können aktiver und passiver Natur sein. Aktiver Natur sind sie, wenn die Mitglieder der Gesellschaft durch persönliches Thun und Geldbeiträge (Steuern) den Zweck zu erreichen suchen; passiv arbeitet man durch Entbehrungen und Leiden am gemeinsamen Wohle. Zu solchen Opfern verpflichtet sich jedes Individuum, das einer Gesellschaft beitritt; denn ohne dieselben könnte die Gemeinschaft nicht bestehen. Es erwartet freilich auch davon Förderung seiner eigenen Arbeit; aber es will durch dieselbe nicht bloß einen selbstsüchtigen Vorteil haben, sondern es

soll damit gleichzeitig auch dem Ganzen gedient sein. Die Leistungsfähigkeit einer Gesellschaft hängt somit sehr von der Tüchtigkeit ihrer einzelnen Mitglieder ab. Diese ist um so höher anzuschlagen, je ethisch durchgebildeter das Denken, Fühlen und Wollen jedes Mitgliedes ist. Je mehr der Einzelne fühlt, daß er nur im Zusammensein mit Gleichgesinnten seine wahre Stärke erhalten kann, um so mehr wird er sich bemühen, nicht nur persönlich leistungsfähiger zu werden, sondern auch die Bestrebungen anderer in seinem und in verwandten Fächern nach und nach besser zu verstehen. Man muß sich einen offenen Sinn zu erhalten suchen für alles, was hier und dort innerhalb des Berufes geschieht, ja für die ganze menschliche Arbeit. Ziller sagt: „Der Geist der Empfänglichkeit nach allen Seiten hin muß in einem Gesellschaftskreise, ja in einem ganzen Volke als Gemeinsinn verbreitet sein."

Innerhalb größerer Gesellschaften sind die kleineren Vereine den Einzelwesen vergleichbar. Sie fühlen bald, daß sie, um ihre Zwecke zu erreichen, sich den weiteren Kreisen unterordnen müssen. Auf diese Weise genießen sie den Schutz und die Förderung kräftigerer Verbände. Darum schließen sich die Familien in Gemeinden zusammen; die Gemeinden gründen zu demselben Zwecke den Staat. Was man innerhalb der Gemeinschaften und Vereine von dem Individuum verlangt, das fordern Staat und Kirche von den in ihrem Bereiche sich befindenden Genossenschaften und Gemeinden: „sie sollen ihre Zwecke dem allgemeinen Zwecke unterordnen und durch besondere Vereinstüchtigkeit in intellektueller, ästhetischer und materieller Hinsicht dem Ganzen dienen." Je nach dem Umfange und der Art der Gesellschaft erscheint der Gemeinsinn als Familiensinn, als Standessinn, als Bürgersinn, als Patriotismus, als Humanität, als Himmelreichssinn u. s. w. Es ist selbstverständlich, daß diese Gesinnungen in einer von den sittlichen Ideen durchdrungenen Gesellschaft einander nicht widersprechen. Vielmehr wird es so sein, daß in der Reihe von der Familie bis zum Staat und von der Familie durch die Gemeinschaften hindurch zum Reiche Gottes eine Gesellschaft der anderen vorarbeitet, deren Verständnis den Mitgliedern eröffnet und je eine wirkungsvolle, höhere gesellschaftliche Arbeit ermöglicht.

Der Wert jeder Gesellschaft liegt in dem Grade des Gemeinsinns, den ihre Mitglieder für den Verein und dieser wieder für die neben- und übergeordneten Vereine an den Tag legen. Je mehr Gemeinsinn, desto mehr Gemeinwohl. Die Stärke der Gesellschaft hängt aber offenbar von der Stärke der Individuen ab, aus denen sie sich zusammensetzt. Wer also eine wirkungsfähige Gesellschaft will, der muß dafür sorgen, daß seine Kollegen willensstarke, auf das Gute gerichtete Naturen sind. Der Staat bemüht sich in dieser Hinsicht für seine innere Macht, indem er möglichst vortreffliche Bildungsanstalten schafft. In Gesang-, Turn- u. ä. Vereinen wird dem Schwachen der Beitritt öfters erschwert. Daraus ergiebt sich, daß die Förderung des gesellschaftlichen Lebens sowohl von der Tüchtigkeit des Einzelwesens als auch von der Verschiedenheit derselben innerhalb der Gemeinschaft abhängig ist. Nur wenn alle Liebhaber für alles, jeder jedoch Virtuose in einem Fache ist, läßt sich ein wahrer Gemeinsinn denken. Die Hauptsache dabei muß freilich die Erziehung thun; sie muß dafür arbeiten, daß der Einzelne Vielseitigkeit des Interesse und die daraus hervorgehende allgemeine Bildung besitzt, welch letztere ihm die Empfänglichkeit für gemeinsinnige Bestrebungen ermöglicht. Allerdings müssen dazu auch Familie und Schule ihre praktischen Beiträge liefern. Eine tüchtige allgemeine Bildung muß die Grundlage jeder Berufsbildung sein.

Der Gemeinsinn vereinigt und stärkt die staatserhaltenden Mächte. Je lebendiger diese sind, desto weniger vermögen die zerstörenden Kräfte auszurichten. Hat eine Gesellschaft allzusehr gegen die Destruktion zu kämpfen, so ist das ein sicheres Zeichen dafür, daß ihr der echte Gemeinsinn fehle. Macht man ähnliche Erfahrungen im Staatsleben, so weist dies auf denselben Schaden hin. Die Individuen und kleineren Gemeinschaften ꝛc. sind vom Egoismus beherrscht. Sie suchen in der Vereinigung nur sich selbst und arbeiten nicht mehr an der sittlichen Schönheit des Ganzen. Ihrem Privatwohl wird das Gemeinwohl nachgestellt, ohne zu überlegen, daß jenes in diesem seine Grundlage hat. Da der Gemeinsinn etwas Sittliches ist, so entsteht er nicht von selbst. Die Menschen müssen dazu erzogen werden; sie müssen durch die Erziehung seine große Bedeutung einsehen gelernt haben. Dann werden die Erwachsenen unter sich und in Gesellschaften den Gemeinsinn auch zu pflegen suchen. Die Gegenwart bietet dazu in ihrem Verkehrswesen, in ihrem Zeitungswesen, in ihrem Buchhandel u. s. w. die reichsten Gelegenheiten.

Es ist leicht, mit Gleichgesinnten aus größeren Kreisen zusammen zu kommen, um sich mit ihnen über einen Gegenstand des Berufes oder über eine allgemeine Angelegenheit zu besprechen. Kann man solchen Zusammenkünften nicht persönlich beiwohnen, so kann man doch in Fachzeitschriften, in politischen Blättern, in Rezensionen u. s. w. seine Ansicht in der betreffenden Frage kundgeben. Leider fehlt der Mehrzahl der Menschen die nötige allgemeine und ethische Bildung. Sie benutzen alle diese Mittel in ganz selbstsüchtiger Weise. Der politische Parteimann liest nur sein Parteiblatt, um darin zu suchen, daß er recht habe; was er eigentlich schon weiß. Der Handwerker sieht sein Fachblatt nur nach, damit er der Konkurrenz besser begegnen kann. Ähnliches geschieht in allen Gesellschaftskreisen, nicht zum mindesten selbst in den höchsten. Unter solchen Umständen kultiviert man allseitig den unsittlichen Gedanken: Wer die Macht hat, der hat das Recht. Man anerkennt denselben zwar nur für sich und seine Partei; allen anderen gegenüber bestreitet man ihn. So hat die Erziehung auch nach dieser Seite hin eine Aufgabe. Sie muß dem heranwachsenden Geschlechte begreiflich machen, daß die Macht in der realen Welt nur dann sittlich wohlgefällig ist, wenn sie den übrigen ethischen Ideen nicht widerspricht; denn nur der tugendhafte Mensch ist auch der wahrhaft gemeinsinnige Mensch.

2. **Die Erziehung zum Gemeinsinn** setzt voraus, daß das Erziehungsziel für das Individuum das gleichschwebende, vielseitige Interesse sei, aus welchem unter Mithilfe der Zucht der sittlich-religiöse Charakter herauswächst. Die Vollkommenheit wird zwar weder durch das Einzelwesen noch durch die Gesellschaft erreicht; doch soll sie als Ziel stets erstrebt werden. Je relativ näher der Einzelne diesem Ziele kommt, um so besser steht es auch in der Gesellschaft, welcher er angehört. Hier gleichen sich nämlich die starken und schwachen Seiten der Individuen aus. Je tüchtiger diese auf bestimmten Gebieten der menschlichen Arbeit sind, um so wohlgefälliger ist der ethische Eindruck des Ganzen, dem sich der Einzelne anschließt.

Die Erziehung für den Gemeinsinn zerfällt in zwei Teile, in einen praktischen und in einen theoretischen. Der praktische Teil muß für den andern das Anschauungsmaterial herbeischaffen, und damit auch die apperzipierenden Vorstellungen für diejenigen Teile der Theorie, welche nicht anschauungsmäßig vorgeführt werden können. Man wird also zunächst nichts anderes zu thun haben, als den Gemeinsinn in denjenigen gesellschaftlichen Kreisen zu wecken, denen das Kind in seiner Jugend angehört. Da ist vor allen die Familie zu nennen. Der rechte Familiensinn d. h. derjenige, der auch den höchsten Formen des Gemeinsinnes nicht widerspricht, wird sich beinahe von selbst an solchen Orten einstellen, wo der rechte Familiengeist vorhanden ist. Dieser aber beurkundet sich in der gegenseitigen Liebe und Achtung, deren Grundlage man in einer wahrhaft christlichen Gesinnung zu suchen hat. Doch muß auch Positives geschehen. Ohne das berechtigte Sonderstreben der Familienglieder zu hindern, hat die Familienleitung die Kinder und das Gesinde darauf aufmerksam zu machen, daß das Wohl der kleinen Gemeinschaft neben persönlicher Rührigkeit wesentlich auch auf gegenseitiger Unterstützung und Nachsicht beruht. Jedem Gliede ist seine spezielle Arbeit zugewiesen, und es muß dabei das Bewußtsein haben, daß es durch dieselbe zunächst sich selbst, dann aber auch allen einen Dienst für das gemeinsame Wohl leistet. In der Verteilung der Arbeit soll wo möglich zwischen Kindern und Dienenden nicht ein solcher Unterschied gemacht werden, der den Kindern den Gedanken nahe legt, gewisse Beschäftigungen seien für sie entehrend. Die Arbeit macht den Menschen nicht ehrlos, sondern nur die schlechte Gesinnung, die man mit ihr verbindet. Den Kindern wird es auch leichter, dem Gesinde und seiner Aufgabe sittlich gerechter zu werden, wenn der Hausvater das ganze Haus nicht nur zu gemeinsamer Arbeit zusammenruft, sondern auch zu gemeinsamer Erholung und zum Haus- und öffentlichen Gottesdienst. Über die engen Grenzen der Familie hinaus geht die Erziehung zum Gemeinsinn, wenn das Kind seine Eltern Wohlthätigkeit und Gastfreundschaft üben sieht. Sobald das nötige Verständnis dafür da ist, sollen Vater und Mutter mit ihren Knaben und Mädchen über gesellschaftliche Dinge im Geiste des Gemeinsinnes reden.

Denn die Familie kann noch mehr thun, als nur das, wozu sie innerhalb ihres engen Kreises und infolge ihrer verwandtschaftlichen Beziehungen zu anderen Familien angeregt wird. Es kommen Steuerzettel ins Haus, man bringt Aufrufe zur Unterstützung der verschiedenartigsten gemeinnützigen Bestrebungen, man er-

richtet in der Nähe öffentliche Bauten, legt Straßen an ꝛc. Alles dies geschieht unter den Augen der Kinder. Wenn sie gegen das Fragen nicht abgestumpft worden sind, so werden sie in bald kindlicherer, bald verständigerer Weise über diese Dinge um Auskunft bitten. Wo man nun zum voraus sich unwillig über Steuern, milde Gaben, ꝛc. äußert, da werden die Kinder auch nicht viel Gemeinsinn lernen. Einem einsichtigen Vater ist es aber doch möglich, seinen Kindern an Hand der Familienerlebnisse wenigstens eine Ahnung von der Bedeutung jener von außen in das elterliche Haus eingreifenden Erscheinungen zu geben. Er wird dazu um so eher geneigt sein, wenn er selbst Mitglied einer Behörde oder eines Vereines ist. Auch die Mutter kann ihn darin unterstützen, da sie in dem Verein für arme Frauen oder im Missionsverein den Wert des Gemeinsinnes kennen gelernt hat. So greifen bereits aus dem Familienleben die Fäden ins öffentliche Leben hinüber und helfen dieses vorbereiten. Das Kind erfährt dabei, daß diejenigen, die ihr wahres eigenes Wohl im Auge behalten, auch für ihre Mitmenschen entbehren, leiden und schaffen lernen müssen.

Aus dem Elternhause tritt das Kind in die Schule über. Wir wollen an diesem Orte nicht untersuchen, ob die Schule eine wirkliche Gesellschaft darstelle. So viel ist unter allen Umständen sicher, daß sie viel zur Bildung des Gemeinsinnes beitragen kann. Schon das ist von großem Wert, daß durch den geschichtlichen Unterricht das Anschauungsmaterial für eine schulmäßige Behandlung der Gesellschaftskunde bedeutend erweitert wird. Die Schule kann aber auch direkt zur Weckung gemeinsinnigen Lebens beitragen. Hat der Schüler auch Mühe, herauszufinden, daß man in der Schule auf Grund einer allgemeinen Ordnung ein gemeinsames Ziel zu erreichen habe, so ist ihm doch das bald klar, daß er selbst etwas Rechtes lernen müsse, und ebenso bald sieht er ein, daß jedem die Erreichung dieses Zieles durch seine Mitschüler oder wenigstens durch einzelne derselben erleichtert oder erschwert werden kann. Diese Einsicht muß der Lehrer nur in richtiger Weise zu verwerten wissen. Scheibert sagt darum mit Recht: „Der Lehrer sehe jede Störung des Unterrichts, jede Teilnahmlosigkeit, welche ein Wiederholen nötig macht, jede Trägheit beim Unterrichte oder in der Arbeit, welche einen Aufenthalt in der Klasse herbeiführt oder auch nur dem Lehrer die frohe Laune und Heiterkeit verdirbt, als einen Schaden für die übrigen Mitschüler an und wecke bei jeder Gelegenheit dieses Bewußtsein in dem fehlenden Schüler.“ Scheibert ist überhaupt der erste Pädagog, der in seinem Buche über die höhere Bürgerschule dem Schulleben eine einläßliche Betrachtung gewidmet hat. Er meint, die Schüler müßten auch dahin gebracht werden, daß sie jede gute Leistung eines Mitschülers als eine für die ganze Klasse gethane anerkennen und auch empfinden. Ist die Unterrichtsform rechter Art, so können die Schüler manches selbst finden, was ihnen an anderen Orten gegeben wird. Auch solche Momente können in der Erziehung zum Gemeinsinn verwendet werden, indem man die von einem Schüler selbst aufgefundenen Wahrheiten, Erklärungen, Konstruktionen ꝛc. klassengeschichtlich festhält und so gleichsam eine Geschichte der Entdeckungen in der Klasse mit den Namen der Entdecker führt, solange die letzteren einer Schülergeneration bekannt sind. Förderlich ist es ferner, wenn die kleinen Klassenverrichtungen zu lauter Ämtern gemacht werden, für welches jeder seine Befähigung erst darlegen muß. An einer Schule, die das Fachlehrersystem besitzt, ist dem Schulleben nur dann als Ziel die Erziehung zum Gemeinsinn zu stellen, wenn alle Lehrer in ihrem religiös-sittlichen Denken einheitlich gesinnt sind. Dann kann man die vorgeschritteneren Schüler auch veranlassen, den schwächeren in ihren Arbeiten zu helfen, ohne Betrug oder gar allzustarke Gefährdung der Selbstthätigkeit befürchten zu müssen. Im Dienste des Gemeinsinns ist es auch, wenn sich die Schüler mit Büchern, Karten ꝛc., die ihr besonderes Eigentum sind, gegenseitig aushelfen. Vieles kann auch indirekt durch den Religionsunterricht und durch den Unterricht in Geschichte und Poesie infolge einer packenden ethischen Besprechung bewirkt werden. Sind auch nicht alle Vorschläge Scheiberts zu verwirklichen, so ist doch zu bedauern, daß sein Buch für das praktische Schulleben nicht recht ausgenützt worden ist.

Ob die Anregungen in der Schule auf fruchtbaren Boden gefallen sind, das wird sich dem Lehrer in dem Verhalten der Schüler vor und neben der Schule, namentlich aber in den Pausen zeigen. Ein besonders geeignetes Mittel, Gemeinsinn zu pflanzen, sind die Schulreisen. Hier bietet sich dem Schüler Gelegenheit zu einem Handeln, das einen öffentlichen Charakter trägt. Nur müssen die Reisen auch wirklich

pädagogisch ausgeführt werden, wozu Ziller im zweiten Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik eine kurze und bündige Anleitung giebt.

Arbeiten Familie und Schule in wahrhaft religiös-sittlichem Geiste zusammen, dann wird auch am besten für den wahren kirchlichen Sinn gesorgt und dem heranwachsenden Menschen das Verständnis geöffnet für die Bedeutung der kirchlichen Einrichtungen, der Missionsvereine und der religiösen Bestrebungen überhaupt. An der staatlichen Gemeinschaft nimmt das Individuum erst Anteil, wenn es mündig geworden ist. Aber es muß darauf vorbereitet werden. Dies ist in Bezug auf alle übrigen gesellschaftlichen Einrichtungen der Fall. Diese Vorbereitung übernimmt die Schule in dem sog. bürgerlichen Unterrichte. Das beste Lehrmittel hiefür ist Dörpfelds „Repetitorium der Gesellschaftskunde,“ worauf wir für den theoretischen Teil der Erziehung zum Gemeinsinn verweisen. Es ist dies ein wertvolles Büchlein, das nicht nur der Volksschule, sondern auch den höheren Schulen gute Dienste leisten kann. Wir schließen mit dem Worte: Gemeinsinn erhöhet ein Volk, aber Selbstsucht ist der Gesellschaft Verderben.

Litteratur: J. H. Pestalozzis Schriften, von F. Mann. — Joh. Friedr. Herbart, Allgemeine praktische Philosophie (im zweiten Bande der Kehrbachschen Ausgabe der sämtlichen Werke). — C. G. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule (1848), Seite 248—342. — Joseph W. Nahlowsky, Allgemeine Ethik. — T. Ziller, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1870), S. 214—228. — F. W. Dörpfeld, Repetitorium der Gesellschaftskunde. — F. W. Dörpfeld, Begleitwort zur vierten Auflage des Repetitoriums der Gesellschaftskunde. — Hermann Kern, Grundriß der Pädagogik. — Tuiskon Ziller, Allgemeine philosophische Ethik. — W. Rein, Aus dem pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Drittes Heft. — K. A. Schmid, Encyklopädie 2c. II Band (1860), S. 689—693.

Zürich. A. Hug.

Gemüt

s. Zuständliches Bewußtsein

Gemütsentartung

s. Affektstörungen, Gefühlsstörungen und Moralische Entartung

Gemütsruhe

1. Gemütsruhe und Gleichmut. 2. Die Grundlagen der Gemütsruhe. 3. Der Wert der Gemütsruhe.

1. Gemütsruhe und Gleichmut sind zwei Ausdrücke für dieselbe seelische Erscheinung; sie wollen sagen, daß ein gewisses Mittelmaß der Bewegungen unter den Vorstellungen und den sie begleitenden Gefühlen und Willensstrebungen in der Seele vorhanden sei. Von einer absoluten Ruhe kann unter den Vorstellungen und damit auch im Gemüte des Menschen nicht die Rede sein, außer etwa im tiefen Schlaf, während einer Ohnmacht 2c. Das Gemüt selbst ist etwas äußerst Zusammengesetztes. Man versteht darunter die Gesamtheit der Gefühle, Interessen und Bestrebungen des Menschen, und stellt es als solche dem Intellekte gegenüber, ohne damit beide in einen Gegensatz bringen zu wollen. Die intellektuelle Ausbildung ist im Gegenteil die Voraussetzung für jede gemütliche Bildung. In letzterer zeigt sich zwar das individuelle Sonderleben des Menschen allen seinen Mitmenschen gegenüber. Abhängig ist dasselbe von der leiblichen Organisation, namentlich von der Beschaffenheit der Sinne. Daraus erklärt sich auch, warum gewisse Gemütsrichtungen in den Familien erblich zu sein scheinen. So wichtig die Ausbildung des Geistes ist, so ist die Ausbildung des Gemütes doch noch viel wichtiger, aber auch um vieles schwieriger. Jene läßt sich mehr durch ein planmäßiges Arbeiten des Erziehers erreichen; bei dieser ist es selbst bei sorgfältigster und ernstester Erziehung gar wohl möglich, daß sich Gemütsrichtungen bilden, die man nicht will. In diesem Umstande beruht die teilweise Berechtigung der Rousseauschen Forderung, in der Erziehung negativ zu verfahren. Jedenfalls ist daran so viel richtig, daß in der ersten Jugendzeit die Behütung und die Verhütung die besten Mittel für die Gemütsbildung sind. Sobald aber wirkliche Belehrung anwendbar ist, so tritt neben jene Elemente der Unterricht in Haus und Schule, nicht um in erster Linie ein Wissen zu erzeugen, sondern um mit diesem ein reines Gemüt zu schaffen, oder, um mit Pestalozzi zu reden, das Herz zu bilden. „Wie groß auch die Summe der Kenntnisse anwachsen mag, welche die menschliche Wißbegier erwirbt, wie fein sich ferner die Einsicht in den Zusammenhang der

Erscheinungen entwickeln und unter günstigen Umständen bis zu wissenschaftlichem Bewußtsein ihrer Gesetze steigern mag: so liegt doch am Ende der echt menschliche Charakter unserer Weltauffassung weit weniger in dieser Weite und Klarheit ihres Gesichtskreises, als in der Wärme der Färbung, die ihr die beständige Beteiligung des Gemütes an ihrer Ausbildung mitteilt." Unser Wissen können wir mit diesem oder jenem, ja sogar mit vielen unserer Mitmenschen gemeinsam haben; unser Gemüt dagegen ist unser wahres Eigentum. Es macht unser Ich zu einem solchen, das sich von jedem anderen Ich unterscheidet. Darum liegt im Gemüt die Schwäche oder die Kraft des Individuums. Über die Macht des Gemütes hat Kant seinen letzten größeren Aufsatz geschrieben.

Nicht nur in der Erziehung, sondern auch in der Selbsterziehung muß man dem Gemüte Sorge tragen. Dies geschieht schon dadurch, daß man alles Unschöne, dessen Kenntnis der Beruf nicht fordert, von sich weist. Dahin gehört alles, wovon Rückert in Bezug auf die Lektüre sagt, „was durchaus dir nicht gefällt und gleichwohl etwas hat, womit es fest dich hält." Auch vor Leidenschaften muß man sich hüten. Sie machen den Menschen einseitig und für die Wahrheit blind. Selbst von den Affekten ist die Gemütsbildung bisweilen gefährdet. Es ist für diese nicht gut, wenn allzuhäufig Gemütserschütterungen vorkommen, auch dann nicht, wenn dieselben der aktiven Seite angehören sollten, obwohl diese Affekte unter Umständen einen hohen sittlichen Wert beanspruchen dürfen. Die Bibel sagt: Es ist das Herz ein trotziges und verzagtes Ding und böse von Jugend auf. Bald leicht, bald schwer den inneren und äußeren Eindrücken gegenüberstehend, wird es hin und her bewegt. Vom erlaubten Frohmut bis zur schwarzen Schwermut ist eine lange Reihe von Abstufungen möglich, und daneben treten die mannigfachsten Schattierungen des Gemütes auf: Sanftmut, Demut, Langmut, Edelmut, Großmut, Wehmut, Wankelmut, Mißmut, Unmut, Übermut, Hochmut u. s. w. Aber alle diese verschiedenen Richtungen bringen der Seele den Frieden nicht. Sie will von den Gefühlen und Begehrungen nicht überflutet oder gar trocken gelegt sein; sie sucht nach einem ruhenden Punkt in der Erscheinungen Flucht. Das Gemüt selbst wendet sich nach einem solchen hin. Es gleicht in dieser Beziehung der Magnetnadel, welche erst zur Ruhe kommt, wenn sie ihr Ziel gefunden hat. Nur wenn sich der Mensch im Besitze des Gleichmutes befindet, wo ihn äußere Erfahrungen nicht mehr stark alterieren können, ist er seinem Glücke nahe. Die wahre Ruhe kann ihm nur eine auf fester religiöser Weltanschauung ruhende Bildung geben. Das menschliche Herz ist unruhig, bis es ruhet in Gott. So wird die Gemütsruhe in das Ziel der Erziehung aufgenommen; denn auf seiner Grundlage allein kann sich der sittlich-religiöse Charakter entwickeln und bethätigen.

2. Die Grundlagen der Gemütsruhe sind bereits genannt worden, es sind dies ein gesunder Körper und wahre Bildung. Ein kranker Mann ist mannigfachen Störungen seines Gemütslebens ausgesetzt; er ist reizbarer und schneller aufgeregt, als ein Gesunder. Nirgends machen sich leibliche Übelstände in der menschlichen Arbeit fühlbarer, als im Erziehungsgeschäft. Wenn irgend jemandem, so muß es dem Erzieher und Lehrer zur Pflicht gemacht werden, für seine Gesundheit zu sorgen. Er darf aber auch keine „gelehrte Krankheit" haben, sondern muß sich einen offenen Blick für das Leben und seine Bedürfnisse zu wahren wissen. Auch für die Kinder ist das leibliche Wohlsein für die Erziehung zum Gleichmut sehr wichtig. Kränkliche Kinder sind nicht nur während ihres Unwohlseins pädagogisch schwer zu behandeln; sie machen auch infolge davon noch nach ihrer Genesung dem Erzieher mancherlei Schwierigkeiten. Ist schon die ruhige, gleichmäßige leibliche Entwickelung für die Entstehung der Gemütsruhe von Bedeutung, so ist für dieselbe eine stille, friedliche, geistige und gemütliche Beeinflussung der Kinder noch weit wünschenswerter. Man hat von jeher in dieser Hinsicht auf die Familie hingewiesen, in deren stillem Frieden und geordnetem Tagesverlauf das Gemüt sich am besten zu entfalten vermöge. Aus solchen Häusern gehen auch die meisten wahrhaften Charaktere hervor, die sich leidenschaftslos und ohne Aufgeregtheit ihren engeren und weiteren gesellschaftlichen Pflichten hingeben. Aber auch der Einfluß der Schule ist nach dieser Richtung nicht zu unterschätzen. Doch muß es eine Schule sein, die das Leben in einer guten Familie nachzuahmen sucht. Schumann sagt mit Recht: „Lehrer, die keine Disziplin halten können, sind unbedingt verwerflich. Sie nützen nicht nur nichts, sondern sie schaden geradezu. Man lernt bei ihnen nichts Gutes, sondern das Böse durch Unterlassung des Guten und den Ungehorsam durch Will-

kür und Auflehnung. Die Wurzeln der Revolution und der Gottlosigkeit sind in dem erziehungslosen Hause und in der disziplinlosen Schule zu suchen." Die Hauptsache aber muß der Unterricht thun, indem er ein gleichschwebendes, vielseitiges Interesse in die Seele des Kindes zu bringen sucht; denn auch die religiösen Gefühle können ihrer Natur nach keinen dauernden Frieden geben, sie gehen vorüber. Das was bleibt, ist nur das Interesse. Ist dieses recht lebendig und mannigfaltig, so kann dem Menschen auch bei den ärgsten Stürmen des Lebens die Gemütsruhe nicht verloren gehen, wie dies Hermann Kern in seiner Abhandlung über „die erziehende Aufgabe der Schule" so schön ausspricht (siehe Bd. I dieses Handbuches, S. 295). Dieses Interesse muß aber hindrängen nach dem religiös-sittlichen Charakter, in dessen Mittelpunkt Gott steht, der Herzen und Nieren prüft und von welchem dem Menschen einzig Hilfe wird, der Gesamtheit der ethischen Ideen mehr oder weniger nachleben zu können. Dies führt uns auf ein letztes Mittel für die Erziehung zur Gemütsruhe, auf das Gebet. Zeller nennt sie darum eine Gabe Gottes, welche Auffassung mit der Bibel übereinstimmt; denn diese sagt: Es ist ein köstliches Ding, daß das Herz fest werde, welches geschieht durch Gnade. Ohne diese Festigkeit des Gemütes ist eine wahrhafte Erziehung gar nicht denkbar. Es zeigt dies aber auch, daß ein einseitiger realistischer Unterricht in der Seele eines für den Erzieherberuf bestimmten Mannes nicht die richtige Grundlage zu schaffen vermag. Die wirklich bildenden Momente liegen in den Humanioren. Darum befähigt nur eine tüchtige humanistische Bildung, in der das homo sum; humani nihil a me alienum puto in richtiger Weise zum Ausdruck gelangt, allein zur Ausübung des pädagogischen Berufes. Der Mensch wird nur im Umgange mit seinesgleichen zum Menschen. Der naturkundliche Unterricht regt wohl die Interessen der Erkenntnis an, aber die für die Bildung des Gemütes und der Gemütsruhe so notwendigen Interessen der Teilnahme läßt er außer acht. In der Bildung, welche hier für die Gemütsruhe vorausgesetzt wird, sind verschiedene Abstufungen möglich. Sie ist schon dem gewöhnlichen Menschen erreichbar, der schlicht und recht nach dem Vorbilde Jesu zu leben sich bemüht. Und doch macht dasselbe Ziel dem philosophisch Gebildeten noch Mühe und Arbeit genug, obwohl er gerade im richtigen Philosophieren eines der anerkanntesten Mittel besitzt, sich Gleichmut zu erwerben. Ein solches Philosophieren wünscht Stoy allen, die sich dem Erzieherberufe widmen wollen: „O, möchte der Durst nach Wahrheit, der unzweifelhaft dem pädagogischen Gemüte natürlich ist, wiederum so wie in den Zeiten Kants und Pestalozzis alle guten Naturen zum Philosophieren nötigen, zu der Bearbeitung der Begriffe, mit welchen die freie selbstverleugnende Unterwerfung unter die Gewalt der Ideen verknüpft ist. Eine solche Stimmung des Gemüts erhebt das Individuum über das Gemeine, erhebt den Stand zu der Höhe, welche ihm gebührt!"

3. **Der Wert der Gemütsruhe** für jede Art erzieherischer Thätigkeit im Hause und in der Schule ist unverkennbar. Sie bewahrt vor Extremen und hilft allein zu einem erfolgreichen Arbeiten. Wir brauchen in dieser Beziehung zunächst nur auf die Vorbildlichkeit eines ruhigen Erziehers hinzuweisen. Was mancher Lehrer und Erzieher mit aller Sorgfalt und Liebe, mancher andere mit aller Strenge nicht bewirken kann, das geschieht unter dem Einflusse eines gelassenen und besonnenen Mannes wie von selbst. Darin zeigt sich die Macht des Beispieles. Viele Eltern und Erzieher klagen beständig über das unruhige, polternde Wesen ihrer Kinder und Zöglinge, die nirgends stillsitzen und bei keinem Spiel und keiner Arbeit verweilen können. Sie vergessen dabei ganz, daß, was sie ihre Pflegebefohlenen machen sehen, ihr Abbild ist. Wären sie ruhiger und bei der Arbeit ausdauernder, so würden sie über die ihnen anvertraute Jugend weniger zu klagen haben. Um freilich derartige Fehler beseitigen oder wenigstens gegen sie ankämpfen zu können, muß man eine Einsicht in seine Mängel besitzen, und dazu können einem aus dem schon angegebenen Grunde die eigenen Kinder verhelfen, wenn man sich überhaupt helfen lassen will. Selbst dem berufsmäßigen Erzieher sagt Salzmann: Von allen Fehlern und Untugenden deiner Zöglinge suche den Grund zuerst bei dir. Nur wenn der Lehrer ein innerlich gefestigter Mann ist, dann gleicht er unter seinen Schülern dem Felsen im Meer, an welchem sich die aufgeregten Wogen des jugendlichen Übermutes und Leichtsinnes brechen und abkühlen. Der Gleichmut giebt dem Erzieher die wahre Langmut und die rechte Strenge in der Behandlung des heranwachsenden Geschlechts. Die Gemütsgelassenheit läßt ihn auf Gebiete der Hodegetik keine übereilten Schritte

thun; sie giebt ihm für die Bestrafung bei allfälligen Vergehen die rechte Würde, welche dem fehlbaren Kinde den Ernst des Erziehers nicht als Kälte erscheinen läßt. Es ist für den Erfolg der pädagogischen Arbeit ferner durchaus wünschenswert, daß der Erzieher und Lehrer beim Strafen nicht im Affekte handle. Heftigkeit des Erziehers läßt die Strafe leicht nur als Ausbruch einer unverständlichen Naturgewalt erscheinen, vor der das Kind erschreckt sich zurückzieht und ausweicht, wohl auch darüber lacht, wenn letzteres gelingt, aber moralische Achtung vor der Strafe und dem Strafenden wird dadurch nicht erweckt, ebensowenig zu moralischer Besserung durch sie angeleitet. (Waitz).

Wie für die Regierung und die Zucht, so bietet die Gemütsruhe auch für den Unterricht die größten Vorteile dar. Diese beruhen schon darin, daß sie dem Lehrer eine möglichst allseitig durchdachte Präparation ermöglichen. Bei dieser Arbeit muß er, wenn sie der Klasse angemessen sein soll, an jeden seiner Schüler denken. Wie leicht kann sich dabei bei einem Manne, der sich nicht zu beherrschen versteht, Leidenschaftlichkeit und Affekt einstellen, welche ihn unter Umständen gar dahin bringen, daß er sich nicht mehr vorbereitet. Ein solcher verliert dann in der Schule die Übersicht über das Einzelne und das Ganze des Unterrichts. Soll dieser überdies noch gemütsbildend wirken, so kann dies nur in vollem Maße durch den Unterricht einer gemütsruhigen Person geschehen. Erst in diesem Falle erhält die Belehrung jene Herzenswärme, von der Jean Paul sagt: Leben zündet sich nur an Leben an. Dies wird sich ganz besonders im Religionsunterricht offenbaren. Die rechte Gemütsruhe wird den Lehrer geschickt machen, das Wort Gottes so zu treiben, daß es auf den Willen befruchtend einwirkt. Aber auch da, wo es sich nur um das Verhalten der Menschen unter einander handelt, um Gehorsam, Gewissenhaftigkeit, Wohlwollen, Wahrhaftigkeit, Schamhaftigkeit, Wohlanständigkeit, Vaterlandsliebe, Gemeinsinn u. s. w., ist dies nur möglich, wenn den Lehrer sittliche Gelassenheit leitet. Unter solcher Führung wird es auch dem Schüler klar, daß er seine Ziele nicht mit Ungeduld zu erreichen imstande ist. Darum muß man weder bei sich noch bei anderen auf ein allzu schnelles Vorwärtskommen dringen, sondern ein überlegendes Arbeiten im Auge behalten, das durch die Selbstthätigkeit der Selbständigkeit ruft. Jeder, dem ein gemütsbildender Unterricht Herzenssache ist, muß gegen den didaktischen Materialismus ankämpfen; denn dieser führt nicht zur Gemütsruhe, sondern zur Zerrissenheit des Gemütes, weil ihm die reinigende Kraft des Gemütes fehlt.

Litteratur: J. H. Pestalozzis Schriften, herausg. v. Fr. Mann. — J. F. Herbarts psychologische und pädagogische Schriften. — Mor. Wilh. Drobisch, Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode. — Theodor Waitz, Allgemeine Pädagogik. — Joseph W. Nahlowsky, Das Gefühlsleben. — Tuiskon Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. — Matthias Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. — Wilhelm Volkmann Ritter von Volkmar, Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus. Zweiter Band. — Gustav Ad. Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde.

Zürich. A. Hug.

Gemütsveränderung

s. Affektstörung

Genetische Methode

s. Methode

Genie

1. Begriff des Genies; Verhältnis zum Talent. 2. Die psychischen Faktoren des Genies; die Thatsache. 3. Bestimmung des Genies bei Kant. 4. Schopenhauers Erklärung. 5. Vischers Ansicht. 6. Genie und Erziehung.

1. Begriff des Genies; Verhältnis zum Talente. Unter Genie im engeren Sinne versteht man eine ungewöhnliche schöpferische Begabung für ein bestimmtes Gebiet menschlicher Thätigkeit, insbesondere der künstlerischen, welche durch Ursprünglichkeit, Neuheit und hohe Vollendung der hervorgebrachten Werke Bewunderung erregt. Die mit ihr Begnadigten werden als die Genien der Menschheit gefeiert, während man zugleich ihr eignes Schaffen, da sie die Quellen der ihnen zuströmenden Gedanken und Gestalten selbst nicht zu nennen wissen, als von einem Genius geleitet ansieht. Nun spricht man jedoch nicht nur von einem dichterischen, malerischen, musikalischen, nicht nur von einem religiösen, wissenschaftlichen (mathematischen, philosophischen, pädagogischen u. s. w.), politischen, sondern auch von einem militärischen, technischen, ja von einem geselligen, organisatorischen, Gedächtnis- und Übersetzer-Genie. Dies weist auf eine weitere Bedeutung, wonach schon die überraschende

instinktive Sicherheit im Treffen des Richtigen bei schwierigen Aufgaben, auch ohne das schlechthin Einzigartige, Nochniedagewesene und Bahnbrechende der Leistung, hinreichen würde, den Charakter der Genialität zu begründen. Eine Abschwächung des strengeren Sinnes wurde noch dadurch begünstigt, daß das Eigenschaftswort genial, oft freigebig an nicht gar zu thörichte Einfälle ausgeteilt, neben dem, was von einem wirklichen Genie herrührt, auch dem vielen bewilligt wurde, was nur von fern an solches erinnert.

Ist das populäre Bewußtsein geneigt, im Genie nur einen hohen Grad des Talentes zu erblicken, so glaubte die Wissenschaft sich verpflichtet, einen spezifischen Unterschied zwischen beiden zu befestigen. Sie pflegt ihn darein zu setzen, daß dem Talent nur die reproduktive Gewandtheit eigne, von vorhandenem Schönen angeregt Erfreuliches ähnlicher Art herzustellen, während dem Genie vorbehalten bleibe, die großen Schritte über den bislang erreichten Stand hinaus auszuführen in Schaffung neuer Kunstgattungen und neuer Stile. Hierbei mußte freilich das Fließende der Grenze zugestanden werden, da (abgesehen davon, daß das Genie allemal zugleich Talent ist) jede Begabung eine große Anzahl von Teilbegabungen umfaßt, deren jede eines besonderen Stärke- und Entwickelungsgrades fähig ist. Ferner ist darauf hinzuweisen, daß dem Talente in glücklicher Stunde Vollendetes und vollwichtig Eigenes gelingen mag, sowie sich andererseits das Genie nicht stetig auf der Höhe hält, sondern zuweilen in die Niederungen der Anempfindung und Nachahmung hinabsteigt, außerdem manche Erscheinungen der Kunstgeschichte, die sichtlich sich über das Niveau des Talentes erheben, ohne den Gipfel der echten und vollen Genialität zu erreichen, zur Statuierung eines Mittleren (Halb- oder fragmentarisches Genie) nötigten.

2. Die psychischen Faktoren des Genies; die Phantasie. Fragen wir nach den seelischen Faktoren, aus denen sich das künstlerische Genie zusammensetzt, so ist die Antwort leicht — und schwer. Begeisterung, vermählt mit Besonnenheit, das ist die älteste und gewiß nicht unrichtige, nur allzu weitfaltige Formel, in die das Wesen des Genies einzufangen versucht worden ist. Nietzsche hat in seinem Erstlingswerke (Geburt der Tragödie, 1872) ähnlich das bacchische Element des Rausches von dem dionysischen des Traumes geschieden. Darüber ist allerdings kein Zweifel, daß die Phantasie, die Gabe der Erzeugung gefühlsbelebter Bilder, den Hauptquell des künstlerischen Schaffens und Gestaltens ausmacht; ihr Zauberstab läßt aus den unbewußten Tiefen der erregten Seele den geistigen Stoff hervorsteigen, formt und gliedert ihn zu umgrenzten Anschauungen und stellt diese vor den Richterstuhl des prüfenden Geschmackes. Wie aber schon im Grunde des Schaffens das Schauen der Bilder und die Gefühlsdurchwärmung des Geschauten eins sind, so ist auch diese Doppelkraft weder von dem Mitteilungs- und Gestaltungsdrange trennbar, der das innerlich Erblickte in die äußere Realität hinüberträgt, noch von dem ästhetischen Gewissen, welches über das Dargebotene sein verdammendes, bestätigendes oder Verbesserung heischendes Urteil fällt. Und nicht als ein Fünftes, sondern wiederum den früheren innig gesellt, durchdringend zugleich und durchdrungen, kommt die Vernunft hinzu, welche den verknüpften Bildern den Geistatem einer Weltanschauung einhaucht. Diese mystische Hochzeit der schaffenden Potenzen und das Geheimnis der Bildung und Geburt der Keime, die dem befruchteten Schoße entsprießen, zu belauschen, ist dem Auge des Psychologen noch nicht geglückt. Die Bekenntnisse großer Künstler über Empfängnis und Ausgestaltung ihrer Schöpfungen nebst den Beobachtungen und Schlüssen ihrer Biographen sind wertvoll, aber sie führen nicht ins Centrum; sie sprechen vom Zusammengesetzten, wo wir die Komponenten suchen, sie enthüllen immer nur ein schon Gewordenes, nicht das Werden selbst. Wir täuschen uns gern mit den gefälligen Substantiven Einbildungskraft, Gemüt, Geist, die doch nur wie mit einem Götternamen die zu lösenden und geheimnisvoll gelösten Aufgaben bezeichnen: denn wir kennen die Kräfte und Vorgänge nicht, welche, und nicht die Verbindung, in der sie zusammenkommen müssen, um jene Befehle auszuführen.

Die Associationspsychologie, welche die Fehler der Vermögenstheorie vermeiden will, ist unfähig, diesen verwickeltsten aller Prozesse zu erhellen und in das zarte Getriebe des Auftauchens, Wachsens, sich Formens und Verknüpfens, des Verworfen-, Bestätigt- und Umgewandeltwerdens der schöpferischen Ideen einzudringen. Und die aktivistische Theorie hat die Mängel jener nur erst aufzudecken, nicht ihnen abzuhelfen vermocht. Wir müssen daher vorderhand auf eine „Erklärung" der hier in Betracht kommenden Phänomene noch ver-

zichten. Um so willkommener sind die Versuche einer zergliedernden Beschreibung derselben, die reichlich und schätzenswert vorliegen.

3. Die Bestimmung des Genies bei Kant. Zuerst war Kant, und mit Glück, bemüht, die Merkmale des Genies schmucklos und präzis zu bestimmen (Kritik der Urteilskraft § 46—50). Er stellt ihrer drei auf: Unbewußtheit des Schaffens, Originalität (Hervorbringung von Unlernbarem) und Mustergiltigkeit der Erzeugnisse, die anderen Genies als Beispiele zur Nachfolge, nicht zur Nachahmung dienen. „Genie ist das Talent (Naturgabe), welches der Kunst die Regel giebt." Damit war das Problem der Vereinigung von Freiheit und Notwendigkeit im künstlerischen Schaffen gestellt, das seitdem vielfache Variationen erfahren hat, ohne daß der Knoten gelöst worden wäre (Horwicz, Gesetz der Kunst, Grundlinien eines Systems der Ästhetik, 1869, S. 8 f.). Kant fügt hinzu, nur in der Kunst gebe es Genies, wogegen im Wissenschaftlichen der größte Erfinder sich vor dem mühseligsten Nachahmer und Lehrlinge nur durch den höheren Grad der Gelehrigkeit auszeichne; weil das, was der große Kopf in der Wissenschaft geleistet habe, sich gar wohl lernen lasse, also doch auf dem natürlichen Wege des Forschens und Nachdenkens nach Regeln liege und von dem, was durch Fleiß vermittelst der Nachahmung erworben werden kann, nicht spezifisch unterschieden sei. Dies hat Vischer (§ 415) dahin richtig gestellt, daß auch der große wissenschaftliche Geist geboren sein, also in seinem Thun etwas Unmittelbares sein müsse. „In der Wissenschaft muß das Genie . . . als fliegender Blick, der die neue Schöpfung des Gedankens vor der Ausführung in schwebenden Umrissen vorausgreift, dem Beweise vorangehen"; aber allerdings nur vorbereitend wirke hier der Instinkt.

Kant hat nicht unterlassen, auch der psychologischen Wurzel des Genies nachzuspüren, und in seiner Erklärung, Genie als das belebende, die Gemütskräfte zweckmäßig in Schwung setzende Prinzip sei „das Vermögen der Darstellung ästhetischer Ideen" (§ 49), einen zwar nicht zu voller Klarheit durchgearbeiteten, aber verheißungsvollen Begriff eingeführt. Unter ästhetischer Idee versteht er eine anschauliche Vorstellung, die, einem Begriffe beigegeben, uns zu diesem auf unentwickelte Art mehr hinzuzudenken veranlaßt, als in demselben aufgefaßt und deutlich gemacht werden kann. Durch die poetische Versinnlichung des Gedankens wird eine Menge von Empfindungen und Nebenvorstellungen rege gemacht, die kein Ausdruck völlig erreicht. Auf die im Schönen gegebene Veranlassung, zu einem bestimmten Begriffe viel Unnennbares hinzuzudenken, auf den Ausblick in ein unabsehliches Feld verwandter Vorstellungen hatte schon Hemsterhuis den ästhetischen Genuß gegründet. Was dem Gedanken noch fehlt, hat Lotze ergänzt (Gesch. d. Ästh. S. 423): „der Reiz der ästhetischen Ideen liegt nicht bloß in der Unabsehlichkeit und unendlichen Teilbarkeit ihres Gedankeninhalts, sondern in dem Gefühlswert jedes kleinsten dieser Teilchen, und in der . . . . Übereinstimmung dieser Einzelwerte zu einem Ganzen."

4. Schopenhauers Erklärung. Großen und nicht unverdienten Beifall hat Schopenhauer geerntet für seine geistreichen, von schönen Gleichnissen durchzogenen Darlegungen (Welt als Wille u. V. I. § 36, II. Kap. 31; Parerga I. S. 356—362; II. Kap. 3, 19, 20), die übrigens in Kants Lehre von dem rein kontemplativen Charakter des Geschmacksurteils oder dem uninteressierten Wohlgefallen am Schönen (Kr. d. Urt. § 2, 5) ihre Wurzel haben. Daß sie sich von den Fäden, die sie mit den Grundbegriffen seines Systems verbinden, ablösbar erweisen, gereicht ihnen nur zum Vorteil. Die Grundbestimmungen sind diese: Die Kunst wiederholt die durch reine Kontemplation aufgefaßten ewigen Ideen, das Wesentliche und Bleibende aller Erscheinungen der Welt. Mit Genie bezeichnet man die überwiegende Fähigkeit zu einer (der in Erfahrung und Wissenschaft üblichen ganz entgegengesetzten, nämlich) von allem Wollen gereinigten und vom Satze des Grundes unabhängigen Betrachtungsart der Dinge. Sein Wesen besteht in der Vollkommenheit und Energie der anschauenden Erkenntnis; sein Grundsatz ist, im Einzelnen stets das Allgemeine zu sehen. Kurz, Genialität ist nichts anderes, als die vollkommenste Objektivität. Sie werde so abgeleitet.

„Unnütz zu sein, gehört zum Charakter der Werke des Genies: es ist ihr Adelsbrief. Alle übrigen Menschenwerke sind da zur Erhaltung oder Erleichterung unserer Existenz"; nur jene sind ihrer selbst wegen da. „Deshalb geht beim Genuß derselben uns das Herz auf: denn wir tauchen dabei aus dem schweren Erdenäther der Bedürftigkeit auf." Diese Wirkung beruht darauf, daß sich der Intellekt des Genies von seiner Wurzel, dem Willen abgelöst hat. „Im

Kopfe des von seinen Zwecken erfüllten Menschen sieht die Welt aus, wie eine schöne Gegend auf einem Schlachtfeldplan aussieht." Jede Erregung des Willens hat eine Verfälschung der Erkenntnis zur Folge. „In ihrer wahren Farbe und Gestalt, in ihrer ganzen und richtigen Bedeutung kann die Welt erst dann hervortreten, wann der Intellekt, des Wollens ledig, frei über den Objekten schwebt und ohne vom Willen angetrieben zu sein, dennoch energisch thätig ist. Allerdings ist dies der Natur und Bestimmung des Intellekts entgegen, also gewissermaßen widernatürlich, daher eben überaus selten: aber gerade hierin liegt das Wesen des Genies."

So giebt es eine zweifache Erkenntnis, die gewöhnliche und eine tiefere. Jene faßt die Dinge auf in ihren (räumlichen, zeitlichen und kausalen) Beziehungen zu einander und zum Willen des erkennenden Individuums; es ist die der meisten Menschen, welche von den Dingen eigentlich nichts sehen als gerade nur ihre Vorteile und Nachteile von denselben. Die andere aber, die geniale Erkenntnis ergreift in reiner, von der Herrschaft des Willens und damit von dem Causalgesetz befreiter Kontemplation die Dinge selbst, ihr Wesen, ihre Ideen; diese sind ihr nicht bedeckt von dem, was die Person und ihr Wohl betrifft. Die Normalmenschen haben allein den subjektiven, die großen Männer dagegen einen doppelten, nämlich außer jenem den objektiven Intellekt. Wer über das zum Dienste des Willens nötige Maß hinaus einen entschiedenen, abnormen Überschuß von Intellekt hat, welcher dann von selbst in eine ganz (willens-)freie Thätigkeit gerät, deren Ergebnis eine rein objektive Auffassung der Welt ist, — ein solcher ist ein Genie. Indem das Genie bei Betrachtung eines Objekts von seiner Stelle in Zeit und Raum und dadurch von seiner Individualität abstrahiert, also seine bloße Form ins Auge faßt, wird das Objekt zur Idee; indem es zugleich sich selbst (sein Wollen) los wird, sich vergißt, um ganz in den angeschauten Gegenständen aufzugehen, wird es reine Intelligenz ohne Absichten und Zwecke, reines Subjekt des Erkennens und damit zum klaren Spiegel der Welt. Nur der entfesselte Intellekt vermag das Wesentliche der Dinge aufzufassen und wiederzugeben. In diesem Sinne ist es zu nehmen, wenn Jean Paul das Wesen des Genies in die Besonnenheit setzt. Es genießt das wunderbare und bunte Schauspiel des Lebens von der Loge aus.

Das Talent ist ein Vorzug, „der mehr in der größeren Gewandtheit und Schärfe der diskursiven, als der intuitiven Erkenntnis liegt. Der damit Begabte denkt rascher und richtiger als die übrigen; das Genie hingegen schaut eine andere Welt an, als sie alle, wiewohl nur indem es in die auch ihnen vorliegende tiefer hineinschaut, weil sie in seinem Kopfe sich objektiver, mithin reiner und deutlicher darstellt." Alle tiefe Erkenntnis wurzelt in der anschaulichen Auffassung der Dinge. Weil nun aber der Zufall „die Dinge selten zur rechten Zeit herbeibringt, selten zweckmäßig ordnet und meistens sie in sehr mangelhaften Exemplaren uns vorführt, . . . bedarf es der Phantasie, um alle bedeutungsvollen Bilder des Lebens zu vervollständigen, zu ordnen, auszumalen, festzuhalten und beliebig zu wiederholen." Sie ist ein dem Genie unentbehrliches Werkzeug.

Groß ist ein Mensch nur dadurch, daß er bei seinem Wirken nicht seine Sache sucht, sondern einen objektiven Zweck verfolgt. So das Genie, dessen wahrer Ernst nicht im Persönlichen und Praktischen, sondern im Objektiven und Theoretischen liegt. Außer dem individuellen Leben führt es noch ein zweites, rein intellektuelles; dieses wird allmählich zur Hauptexistenz, der die persönliche sich als bloßes Mittel zum Zweck unterordnet. In der Erfahrungswelt fühlt es sich nicht zu Hause, daher seine geringe Befähigung zum praktischen Leben; genötigt, einem bloß nützlichen Geschäfte, dem der Gewöhnlichste gewachsen wäre, obzuliegen, gleicht es einer köstlichen Vase, die als Kochtopf verbraucht wird. Ihm fehlt die Nüchternheit, die es dem verständigen Manne ermöglicht, stets auf seinem Posten zu sein. Es sorgt oft schlecht für seine Wohlfahrt und ist, bei seinem heftigen und leidenschaftlichen Charakter und seiner übergroßen Sensibilität, Excentricitäten und Fehltritten, ja Thorheiten ausgesetzt, vor denen der Normalmensch geschützt ist. Daraus entspringt leicht jene Überspanntheit der Stimmung, jene Heftigkeit der Affekte (oft über Kleinigkeiten, bei welchen ein Alltagsmensch ganz gelassen bleibt), jener schnelle Wechsel der Laune (bald träumerische Versunkenheit, bald Aufregung), unter vorherrschender Melancholie, die Goethe uns im Tasso vor Augen gebracht hat. Zwischendurch aber zeigt — gleich dem meistens bewölkten, bisweilen jedoch sich entschleiernden Gipfel des Montblanc — auch das meistens melancholische Genie eine

gleichsam überirdische, aus der vollkommensten Objektivität des Geistes entspringende Heiterkeit, die wie ein Lichtglanz auf seiner hohen Stirne schwebt und aus seinem klaren, zugleich lebhaften und festen, den Charakter der Beschaulichkeit tragenden Blick leuchtet. Nach dem Worte des G. Bruno: in tristitia hilaris.

Einseitig ist an Schopenhauers Ansicht hauptsächlich die Auffassung der ästhetischen Anschauung als eines reinen Erkennens. Richtiger sahen hierin Lotze (Mikrokosmus II, 5, Kap. 2) und H. Siebeck (Das Wesen der ästh. Anschauung), welche mit Herder auf das sich Hineinfühlen in die Formen, das sich Versetzen in das Lebensgefühl der Gestalten als eine unerläßliche Bedingung und den wesentlichen Faktor des ästhetischen Prozesses hinwiesen. Hierin sind ihnen unter den Jüngeren K. Groos (Einleitung in die Ästhetik) und Konrad Lange gefolgt.

5. Vischers Ansicht. Wir werfen noch einen Blick auf Fr. Vischers Ausführungen (Ästh. § 409—415). Das Talent ist ein bloßer Techniker der Phantasie, ist angeborene Leichtigkeit der Formthätigkeit, der die Urkraft des eigenen Gehaltes mangelt. Da der ideale Gehalt durch Anempfindung an fremde Selbstthätigkeit erzeugt wird, so fehlt zum Großen und Ganzen nur ein Härchen, nur das Tüpfchen auf das J. Sein Gedicht ist „ein verklärter Leib mit einer Spießbürgerseele" (Jean Paul). Das Talent kann sehr vielseitig sein, ist oft korrekter als das Genie und gerät am wenigsten in die Mängel, welche von einem Überschuß an Gehalt herrühren. Das reine und ungeteilte Wirken der Phantasie in einem Individuum ist Genie. Sein inneres Thun ist ein geistiger Prozeß, der durch ursprüngliche Gewalt, Fruchtbarkeit, Sicherheit, Einfalt und stille Tiefe, die sich als Naivetät in der ganzen Persönlichkeit kundgiebt, ebensosehr ein Naturprozeß ist und zur freien Notwendigkeit, die sich selbst das Gesetz giebt, zur Besonnenheit, die doch Eingebung bleibt, sich hindurcharbeitet. Seine Gebilde stehen da, als hätten sie sich selbst gemacht, als verständen sie sich von selbst. Originalität als ein Schaffen dessen, was nie dagewesen und als Ganzes nicht nachgeahmt werden kann, schließt ein schlechtweg neues Weltbild in sich. Allein dies absolut Neue ist zugleich das Uralte, was in jedem Zuschauer geschlummert. Denn das Genie ist ein objektiver Mensch, daher sein Weltbild, obwohl es das Allersubjektivste ist, zum reinen Wesen der Sache dringt. Dadurch reißt es hin, bezwingt, wird exemplarisch und bildet Schulen; es ist die Person gewordene Regel und wird daher Gesetzgeber.

Der Genius sieht der Welt ins Herz; „er gesellt sich zum Weltgeist; er durchdringt die Welt, wie jener, beiden ist nichts verborgen" (Goethe). Er trifft den Nagel auf den Kopf; die Gestalten, die einzelnen Ausdrücke gehen typisch wie Sprichwörter durch den Mund des Volkes. Durch den divinatorischen Blick der Intuition kennt er die Welt ohne Weltkenntnis, erweitert sich zur Natur und Menschheit, als hätte er ihre verschiedenen Formen selbst durchlebt. Doch ist ihm das aus wenigen Mitteln der Anschauung erzeugte Weltbild kein Ersatz für die gemeine Erfahrung, kein sicherer Führer für den diskursiven Umgang mit den Dingen. Der Dichter „stellt mit Feuerblick, der Herzen und Nieren prüft, den Bösewicht dar, und wenn er ihm in der Wirklichkeit begegnet, wird er leichter, als ein anderer, von ihm betrogen werden." Der geniale Schauspieler giebt einen ganzen und vollen Wurf, das reflektierende Talent ein Mosaik. — Ähnlich Karl Köstlin (Ästh. S. 795—803).

6. Genie und Erziehung. Die Aufgabe der Erziehung dem Genie gegenüber wäre die schwerste von allen, die ihr gestellt sind, wenn sie nicht in dem Vertrauen, daß die Natur ihre köstlichsten Gaben nicht ohne starken Schutz ausstreue, sich im wesentlichen auf das Negative, die Fernhaltung irreleitender Einflüsse, beschränken dürfte. Unter den positiven sind die vornehmsten, das Gefühl der Heiligkeit des anvertrauten Pfandes und der aus ihm erwachsenden Pflichten zu schärfen und wachzuhalten, und der drohenden Hilflosigkeit für das praktische Leben vorzubeugen. Es ist durchaus nicht unmöglich, den Nachteilen, die sich der ungewöhnlichen Begabung anzuheften pflegen, zu wehren, ohne ihre Substanz zu gefährden; denn dieselben Kräfte, die im Innern die glückliche Entwickelung der genialen Anlage gewährleisten, sind zugleich fähig, ihren zarten Kern mit der festen Schale sittlichen Könnens zu umgeben, deren das Individuum für die Lebensführung bedarf.

Litteratur: Außer dem oben bereits Citierten und der in Meyers Konversationslexikon angeführten älteren Litteratur (Gerard, Schlegel, Sulzer u. a.) vergl.: Jean Paul, Vorschule der Ästhetik I, § 11 bis 15. — Kant, Anthropologie § 55,57. — Schelling, System des transc. Idealismus VI; Vorlesungen über die Methode des akad. Studiums, 14. Vorlesung; Philosophie der Kunst, Werke V, § 16, 63.

— Weiße, System der Ästh. 1830 (vergl. Weißes Syst. d. Ästh., herausg. v. Seydel 1872, § 71—79). — Hegel, Werke Bd. 10, I, S. 360/384. — Lotze, Gesch. d. Ästh. II, Kap. 7. — J. B. Meyer, Genie und Talent. Zeitschr. f. Völkerpsych. 11. Bd. — Schasler, Ästh. II, S. 15/31. — Dilthey, Das Schaffen des Dichters (Zelleraufsätze 1887). — Hertslet, Schopenhauer-Register. — Falckenberg, Künstler und Mensch, Nord und Süd, 174. Heft. — Brentano, Das Genie 1892. — Türck, Hamlet ein Genie, 2. Aufl.

Erlangen. R. Falckenberg.

Genügsamkeit

s. Einfachheit

Genußsucht

1. Begriffsbestimmung. 2. Zur Entstehung der Genußsucht. 3. Bekämpfung der Genußsucht.

1. Begriffsbestimmung. Genießen bedeutet schlechthin: ‚von etwas Nutzen haben‘, ‚etwas zum Gebrauch verwerten‘. Gewöhnlich spitzt sich die Bedeutung aber dahin zu, daß diese Nutzung dem Genießenden eine Befriedigung gewährt. Das Gute (Angenehme) genießt man darum, mit dem Bösen (dem Unangenehmen) muß man aber fürlieb nehmen. Der Genuß bezeichnet darum bald die Aneignung eines Mittels zur Stillung eines Bedürfnisses, bald aber das Lustgefühl, welches diese Aufnahme begleitet, bald beides zugleich. Der Gegensatz dazu ist die Entbehrung.

„Genieße, was dir Gott beschieden,
Entbehre gern, was du nicht hast.“
(Gellert.)

Die Genußsucht ist nun die übermäßig gesteigerte, nicht mehr die natürlichen und sittlichen Zwecke des Lebens fördernde Begierde zu genießen. Sie kann sich erstrecken auf alle Lustgefühle erregenden Bedürfnisse des Leibes und der Seele. Namentlich aber redet man von Genußsucht im Hinblick auf Speise und Trank, auf Spiel und Tanz und auf die Befriedigung des sexuellen Triebes, wie andererseits von geistiger Genußsucht, sofern es sich um das Suchen nach dem Genuß der Unterhaltung mit Reizmitteln der mehr die Sinne kitzelnden, als Gemüt und Geist befruchtenden Kunst und Wissenschaft handelt. Der Genußsüchtige scheut bei der Aneignung der Genußmittel zugleich die ernste Arbeit. Der sittlich normale Mensch hat bei der Befriedigung eines Triebes das behagliche, anhaltende Wohlgefühl der Sättigung; er ist dankbar für jeden Genuß; sein Glück ist die Zufriedenheit. Der Genußsüchtige dagegen ist nie befriedigt. „Je mehr er hat, je mehr er will.“ Er taumelt von Begierde zum Genuß, und im Genusse verschmachtet er nach Begierde. Es fehlt dem Genußsüchtigen die sittliche Hemmung im Genießen, das weise Maßhalten. Mit demselben verliert er gewöhnlich aber auch die sittliche Wertschätzung für die erstrebten Güter wie für die anzuwendenden Mittel, sie zu erlangen. Lug und Trug, Näscherei und Diebstahl, Hintergehungen und Fälschungen, Frechheit und Schamlosigkeit, gewöhnlich verhüllt mit dem Schleier des Scherzes, der Höflichkeit und der Schönthuerei, sind ihm nicht selten recht und eigen.

Höher entwickelt ist die Genußsucht in der Großstadt, wo die Sinne auf Schritt und Tritt gereizt und gelockt werden. Doch an der Sucht fehlt es vielerorts auch auf dem platten Lande nicht; nur die Genußmittel sind hier nicht geboten. Die Genußsucht kann sich hier darum weniger entfalten.

2. Zur Entstehung der Genußsucht. Für den Erzieher ist die Frage wichtig: Wie wird der Mensch genußsüchtig?

Die Ursachen können verschieden sein. Zum Teil ist es die Sünde der Eltern, welche an den Kindern heimgesucht wird. Denn wo das Kind sich von früh auf von Luxus umgeben sieht; wo der Mutter die ernste Arbeit fehlt und ein Hofstaat von Bediensteten dazu da ist, um der Herrsch- und Genußsucht derselben zu fröhnen; wo die Tischgespräche und geselligen Unterhaltungen in Anwesenheit der Kinder immer wieder sich um alles das drehen, was sinnlicher oder geistiger Genuß heißt: da darf es uns nicht wundern, wenn auch das Kind im Genuß des Lebens der Güter Höchstes schaut. Oder wo unsere moderne individualistische wie sozialistische Demagogie nach dem Vorbild höherer Kreise nur das Trachten nach materiellen und geistigen Genußmitteln predigt und die treue Arbeit nicht mehr als des Bürgers Zierde, sondern nur noch als notwendiges Übel gelten läßt; wo dabei die Arbeitermasse, nicht bloß wegen kärglicher Löhne, sondern noch häufiger wegen Mangel an Sparsamkeit und hauswirtschaftlichem Sinn von der Hand in den Mund lebt, und ein Gegengewicht führerlos sucht gegen die täglich wiederkehrende geisttötende Maschinenarbeit, und aus diesen Gründen sich alles um die heidnischen Fragen dreht: Was werden wir essen? was werden wir trinken? womit werden wir uns kleiden? und wie und

wo können wir nach des Tages Last und Hitze uns amüsieren? — da saugt auch hier das Kind mit der Muttermilch die Maxime für Leib und Seele ein, daß das Genießen die höchste Lebensfrage ist. Die Schürung der Unzufriedenheit und des Neides und der Kontrast zu den in Üppigkeit dahinlebenden Wohlhabenden steigert natürlich noch die Begierde der Besitzlosen.

Aber auch die ganze Luft, in der der moderne Mensch lebt, ist der Entwickelung der Genußsucht förderlich. Wird das Kind zum Krämer geschickt, so giebt der ihm Zuckerwerk, Chokolade u. dgl. als Zugabe, damit es den Besuch bei ihm wiederhole. Kommt ein „Onkel“ oder eine „Tante“ zum Besuch, so muß dem Kinde ein Genußmittel mitgebracht werden. An allen Straßenecken und Bahnhöfen stehen die Naschkasten, und zahllose Kinder begnügen sich nicht mit dem Erbetteln eines Zehners zur Befriedigung ihrer Naschsucht, sondern derselbe wird wohl auch Vater und Mutter heimlich genommen. An allen Festtagen muß bei vielen in erster Linie der Genußsucht Rechnung getragen werden, voran an dem Geburtsfeste dessen, der von der Krippe bis zum Tode am Kreuze durch Leben und Lehre die Gleichgiltigkeit gegenüber dem Genusse als Vorbedingung zum Eintritt in das Gottesreich stellte. Jedes vaterländische Fest insbesondere läßt sich bei manchem ohne Schwelgereien im Genuß kaum denken. Die Vornehmen setzen sich stundenlang zum „Festessen“, laben sich an Speise und Trank und an genußreichen „Toasten“ und die Geschäftigkeit der Zeitungen geht dann so weit, daß sie nicht nur die Toaste, sondern auch den Speisezettel der Mahlzeiten mitteilen und diese Speisezettel und die vertrunkenen Weinsorten sind dann gewöhnlich mannigfaltiger als die Reden. Das nennt man dann seine Vaterlandsliebe zeigen. Auch dem Soldaten ist es dann anscheinend gestattet, bis tief in die Nacht hinein in Tanzsälen dem Genusse zu leben, wobei mancher junge Mann zum erstenmale seine Keuschheit gegen eine Krankheit, die später an seinen Kindern „bis ins dritte Glied“ heimgesucht wird, eintauscht. Selbst den Kindern des sog. Volks wird vielerorts am Sedanfeste Bier auf öffentliche Kosten verabreicht und so der Grund zum Alkoholismus gelegt. Ich habe einmal neben einem solchen Opferkasten gestanden, um zu beobachten, wie 9- bis 14jährige angetrunkene Schulknaben ein Glas Bier nach dem andern in kurzer Zeit sich holten. (S. d. Art. „Mißbrauch geistiger Getränke.) So glaubt man die „Vaterlandsliebe“ pflegen zu können, indem man der Genußsucht die weitgehendsten Zugeständnisse macht. Die Mahnungen Tolstois in „Christentum und Vaterlandsliebe“, worin er die Eß-, Trink- und Liebkosungsverbrüderung der Russen und Franzosen in Toulon und Kronstadt verspottet und geißelt und seine „Erste Sprosse“ (das Fasten) verdienen alle Beherzigung, so bitter sie auch manchem deutschen Scheinpatrioten und Lebemann schmecken mögen.

Ein Haupterziehungsmittel zur Genußsucht der großen Volksmassen aber ist das Wirtshausprivilegium mit allsonntäglicher Tanzbelustigung, seiner Dirnenbedienung, seinem Tingeltangelwesen u. ä., worüber das Nähere bereits in dem Artikel „Frechheit“ gesagt wurde. Wenn eine Sünde der andern Mutter ist, so ist das unkontrollierte Schankhaus deren Geburtsstätte.

3. Bekämpfung der Genußsucht. Weil die Genußsucht ihre Hauptwurzel in der sozialen Zeitströmung hat, so sollte auch der Erzieher mit mehr Energie sich den sozialerzieherischen Aufgaben zuwenden. Insbesondere sollten die Schulaufsichtsbeamten, anstatt die Unterrichts- und Methodenfreiheit in spanische Stiefel zwängen zu wollen, (vergl. Dörpfeld, Didaktischer Materialismus), die Blicke der ihrer Aufsicht unterstellten Lehrer für solche einschneidende Fragen zu öffnen suchen. In dieser Beziehung muß der Volkserzieher die heutige christlich-soziale Bewegung mit Freuden begrüßen, deren Vorläufer Männer wie Pestalozzi, Diesterweg und Dörpfeld waren. Mag der Volkslehrer sich zu den wirtschaftlichen Forderungen der Bewegung stellen wie er will, so bedeutet doch für ihn die Betrachtung der Frage nach materiellem Genuß im Lichte christlicher Ethik eine Fortsetzung des erziehenden Unterrichts im öffentlichen Leben und ein sittlicher Erstarkungsprozeß in den Volksmassen.

Daß die Errichtung von Schulsparkassen unter Umständen ein Kind vor der Versuchung zur Frönung der Genußsucht bewahren kann, wollen wir nicht bestreiten; allein die Hoffnungen, welche ihre Vertreter — voran Pfarrer Senckel — daran knüpfen, lassen den weiten sozialerzieherischen und sozial-wirtschaftlichen Blick vermissen, wie ich das näher dargelegt habe in der Schrift: „Die Aufgaben der öffentlichen Erziehung angesichts der sozialen Schäden der Gegenwart“ (Gütersloh 1890) S. 42 ff. In die Schule als solche gehören überdies die

„Wechselbänke" ebenso wenig als in den Vorhof des Tempels zu Jerusalem. Eine Reform, nämlich eine sittliche Veredelung, des ganzen Volkslebens nur giebt uns die Gewähr, daß unser Volk in dem an sich berechtigten materiellen und geistigen Genusse die Selbstbeherrschung nicht verliert und sparsam umgehen lernt nicht nur mit dem Gelde, sondern vor allem mit dem Streben nach Befriedigung seiner Begierden und Neigungen. Das Geldsparen fällt dem, der zuerst nach der Charakterstärke, der Sittlichkeit schlechthin hat trachten gelernt, ganz von selber zu. Selbstverständlich sollten die öffentlichen Sparkassen der Jugend weit mehr Gelegenheit für kleine Spareinlagen bieten und selbstverständlich thut auch der Lehrer ein gutes Werk, wenn er sich der Sache annimmt. Doch wolle er sich nicht täuschen: er pflegt nur ein Mittelchen zur Bekämpfung der Genußsucht, nicht aber das Mittel.

Ähnlich steht es mit anderen Palliativmittelchen, mit welchen man soziale Wunden glaubt heilen zu können, die sie im Grunde aber nicht einmal zu verdecken vermögen. Auch ein pädagogischer Feldherr „muß immer das Ganze zu überschlagen" vermögen, sonst ist er zur Führung nicht geeignet.

Für die Einzelerziehung ist vor allem zu beobachten, daß das Kind von früh auf gewöhnt werde, nur nach edlen Genüssen zu trachten und in christlichem Geiste und Sinne die materiellen Güter wie die „Lüste des Fleisches" als den sittlichen Forderungen stets unterzuordnende Dinge zu betrachten. Man pflege Einfachheit, Bescheidenheit und Anspruchslosigkeit in Nahrung, Wohnung, Kleidung, Spiel und Unterhaltung. Man gewöhne das Kind auch beizeiten, kleine Entbehrungen zu ertragen und die Versagung eines Wunsches als das Zweckmäßigere und Heilsamere für einen höheren und einsichtigeren Willen zu betrachten.

Weil Verweichlichung, Müßiggang und Trägheit oft die Mutter der Genußsucht sind, so sorge man für Abhärtung, Beschäftigung und körperliche und geistige Anstrengungen.

Soll ein genußsüchtiger Zögling gebessert werden, so ist das erste Mittel die vollständige Enthaltsamkeit in Näschereien und vor allem im Alkohol. Man behandle ihn stets so, daß er den Genuß nur als Preis der Mühe empfängt, und man beachte alles das, was vorhin zur Verhütung der Genußsucht gesagt wurde.

Der Schulunterricht trägt am besten zur Bekämpfung der Genußsucht bei, wenn er überall, wo sich Gelegenheit dazu bietet, die sittliche Wertschätzung der Kulturgüter und Genußmittel pflegt und die abschüssigen Bahnen, auf welche jedes Laster drängt, klar erkennen lehrt. (Vergl. Art. Einfachheit, Entbehrung.)

Sophienhöhe bei Jena. J. Träper.

Geographische Namenkunde

1. Allgemeines. 2. Schreibung und Aussprache geographischer Namen. 3. Namenerklärung. 4. Geographische Beinamen. 5. Verwertung im Unterricht.

1. Allgemeines. Seit Ritters Bestrebungen haben die geographischen Namen in der Schule nach einer Richtung an Bedeutung verloren: man gebraucht weniger Namen und hat Besseres zu thun, als Namenkataster und Namenregister zu pauken. Andererseits ist man jetzt aber bestrebt, die Bedeutung dieser Namen zu erforschen und für den Unterricht zu verwerten, und eine verhältnismäßig noch junge Wissenschaft, die Toponomastik, blüht in den letzten Jahrzehnten mächtig empor.

Über die Entstehung geographischer Namen spricht sich E. Förstemann in seinem Werke über die deutschen Ortsnamen also aus: „In der Nähe einer Stadt liegt eine Schäferei, die vom Volke stets so genannt wird. Ist das ein Name? Ich glaube nein, denn es fehlt jedes Moment eines Namens. Da wird die Gemeindewiese separiert, das Schäfereigebäude zu einer Fabrik benutzt, das Volk nennt aber diese Fabrik noch stets die Schäferei; da ist das Wort schon allenfalls wirklicher Eigenname. Nun erweitert sich die Stadt, die alte Schäferei wird abgebrochen, an ihrer Stelle zieht eine Straße hin, die Behörde nennt diese Straße amtlich Schäferei; nun ist der Name in noch höherem Sinne Eigenname, da die ursprünglich damit apellativ bezeichnete Lokalität sogar ganz verschwunden ist. Trotzdem kleben dem Worte noch immer zwei Merkmale des ursprünglichen Appellativums an, das Geschlecht und der Artikel. Wenn später, was ja gar nicht unmöglich ist, das Wort Schäferei als Appellativum unterginge, dann würde jene Straße, die noch immer ihren alten Namen behalten hat, bald ins Neutrum übergehen, und nun haben wir den echtesten Namen von der Welt vor uns. Hiernach unterscheiden sich Eigennamen von den Appellativen durch mancherlei, z. B. durch ihren Widerstand gegen die bei Appellativen raschere Lautverschiebung, ihre altertümlichere Orthographie, die Veränderung oder das Verschwinden des

mit dem Namen bezeichneten Gegenstandes (während der Name selbst noch haftet), durch den Untergang des gleichlautenden Appellativums, in der neueren Sprache auch das Schwinden des lebendigen maskulinen oder femininen Genus. Alle diese Merkmale treten aber teils vereinzelt, teils so unregelmäßig auf, daß Namen und Nichtnamen in bedenklichem Übergange liegen, der sich in keine bestimmten Regeln fassen läßt. Als das herrliche Ordenshaupthaus an der Nogat erbaut und der Jungfrau Maria geweiht wurde, da stand der Eigenname Marien burc einem Appellativum noch sehr nahe; wenn man jetzt die Marienburg besieht, die doch keineswegs mehr der Maria geweiht sein kann, so faßt man das Wort schon als ein viel echteres nomen proprium; reist man aber nach Marienburg, der um das Schloß entstandenen Stadt (die Neutrum ist und ohne Artikel gebraucht wird), so fühlt man sich einem appellativen Begriffe noch ferner gerückt; hört man endlich den Ausdruck „landrätlicher Kreis Marienburg“, so tritt ein weiteres Stadium der Namenentwickelung ein.“

2. Schreibung und Aussprache geographischer Namen. In dieser Beziehung herrscht noch große Verwirrung. Einerseits konkurrieren die verschiedenen nationalen Schreibweisen miteinander, andererseits ist in Ermangelung einer festen Regel oder Tradition bei vielen Namen deren Wiedergabe der individuellen Ansicht des Schriftstellers überlassen. Das Bedürfnis nach Festlegung der schwankenden Rechtschreibung besteht schon lange, und mehrfache Versuche einer Besserung sind zu verzeichnen. In England wurde 1885 von der geographischen Gesellschaft eine Einigung angestrebt; im folgenden Jahre folgte die Pariser Gesellschaft für Geographie; 1890 berief die Regierung der Vereinigten Staaten eine Kommission zu diesem Zwecke, Board on geographic names; 1891 faßte der Internationale Geographen-Kongreß zu Bern, der vorwiegend von romanischen Gelehrten besucht war, den Beschluß: „Die Karten werden die geographischen Namen mit nichtlateinischer Schrift gemäß dem System der Pariser geographischen Gesellschaft wiedergeben.“ Daß eine rein französische Schreibung nicht allgemeine Einführung finden kann, leuchtet ein, und so harren wir noch einer internationalen Einigung.

Für Deutschland ist ein schöner Anfang gemacht. Die sog. Hirtsche Kommission, die Herren Professor Bähr (Neubearbeiter der Bücher von Pütz), Oberlehrer Dr. Öhlmann (Bearbeiter des Seydlitz), Gymnasialdirektor Dr. Volp (Bearbeiter der Bücher von Daniel), Seminarlehrer Hummel und Professor Dr. Marthe, einigte sich auf Grund eines Gutachtens von Professor Egli (Zürich) über folgende Grundsätze:

1. Die geographischen Eigennamen aus germanischen und romanischen Sprachen erscheinen in nationaler Schreibung und mit nationaler Aussprache. Bloße Latinisierungen werden in lateinischer bezw. deutscher Weise gelesen, z. B. Virginia, nicht wördschiniä. Eine Ausnahme machen die seit Jahrhunderten allgemein eingebürgerten deutschen Namenformen, wie Rom, Neapel, Mailand.

2. Slavische und magyarische Namen werden ebenfalls in nationaler Schreibung und mit nationaler Aussprache gegeben. Eine Ausnahme bilden Namen mit diakritischen Zeichen, für die der deutsche Lautwert eingesetzt wird, z. B. Fruschka Gora. Alteingebürgerte deutsche Nebenformen sind auch hier beizubehalten, z. B. Prag, Warschau, Moskau.

3. Namen aus anderen Völkerherden erhalten a) die Schreibung nach deutschem Lautwerte, insofern jene zu Kulturnationen mit eigener Litteratur gehören, z. B. Maissur, Jokohama; b) die durch Entdecker und Ansiedler eingebürgerte Schreibung, wofern sie litteraturlosen Völkern entstammen, z. B. Chile, Jamaica. Zusatz: Namen, die von einzelnen Entdeckungsreisenden erwähnt sind, folgen ihrer Autorität mit thunlichster Anlehnung an die deutsche Schreibweise.

Mag man nun auch einigen Grundprinzipien gegenüber eine abweichende Meinung haben, und mag man bezüglich der Ausführung des Einzelnen manches anders wünschen; mag man auch betonen, daß es besser wäre, der genaue Lautwert der Namen würde in irgend einer exakten phonetischen Schrift aufgezeichnet und neben die sichergestellte Aussprache würde die Transskription gesetzt, welche als die für die Schule genügende Annäherung zu bezeichnen sei: das eine ist freudig zu begrüßen, daß eine gesunde Grundlage für Einheitlichkeit geschaffen ist, und daß dieses als der erste Schritt zu einer mehr deutschen Gestaltung unserer Lehrbücher und Atlanten erscheint.

3. Namenerklärung. Die Toponomastik hat als Namenkunde (nach Dr. Gaebler) zunächst einen geographischen Wert, sofern es mit ihrer Hilfe möglich ist, ein Bild der Landesnatur zu ge-

winnen, auch von Gegenden, die vielleicht heute ihren landschaftlichen Charakter vollständig geändert haben (so haben beispielsweise die alten hebräischen Namen des heiligen Landes die ursprüngliche Physiognomie desselben treuer gewahrt, als es die türkische Mißwirtschaft vermocht hat); sie hat als Namenerklärung ferner auch einen didaktischen Wert, sofern der Name leichter gemerkt wird, wenn er nicht als taube Nuß, sondern als Hülle für einen bedeutungsvollen Kern erscheint; sie hat endlich als Namenlehre einen hohen geschichtlichen und kulturgeschichtlichen Wert, sofern sie uns Aufschluß über die Kulturstufe, wie auch über die Kulturrichtung der betreffenden Namengeber verleiht, uns sagt, wes Geistes Kind dieselben sind.

In vielen Fällen besteht die Aufgabe der Namenkunde in bloßer Übersetzung. Diese hat für die Erdkunde und Schule nur dann Wert, wenn sie sorgfältig und überzeugend motiviert ist, also die „Realprobe“ besteht. Gunung Api (in der Bandagruppe) heißt mit Recht Feuerberg wegen seiner häufigen und schrecklichen Ausbrüche. Nowaja Semlja = Neuland — in Rücksicht auf die den Nordostfahrten vorgängige Entdeckung reicher Fischergründe. Niagara = Wasserdonner, Missouri = Schlammfluß. Das mährische „Gesenke“ ist eine korrumpierte Form und lautet eigentlich Jesenika = Eschengebirge. Guadalquivir (ursprünglich wadi-al-Kebir = der große Fluß) der wasserreichste der pyrenäischen Halbinsel. Guadiana = Entenfluß (weil er auf seinem Laufe öfters wie eine Ente „untertaucht“ und verschwindet). Davos = dahinten (nach seiner versteckten Lage). Dalmatien = Weideland, Land der Schäfer (die Hälfte des Landes ist Weide für Schafe und Ziegen). Bukowina = Buchenwald (fast die Hälfte des Landes ist mit Wald bedeckt). Kirgisen = Nomaden (eigentlich: Steppe Durchziehende). Archangelsk = Stadt des Erzengels (nämlich Michaels; hier war zunächst ein dem Michael geweihtes Kloster). Isère, Oise, Isar und Eisack = Eisfluß (keltisch is = Eis, ar = Fluß). Kattegat = Schiffstraße, (dänisch: kat = Schiff, gata = Straße. Dieser Name ist berechtigt, weil jährlich 20000 Schiffe durchfahren. Jedenfalls ist die vielfach beliebte Übersetzung „Katzenloch“ zu verwerfen.) Stockholm = Sundinsel (holm = Insel, stäke = Sund. Ist auf 40 Inseln — Holmen — erbaut. Die Erklärung, welche an Pfähle oder Stöcke denkt, auf denen die Stadt erbaut sei, ist zu verwerfen). Pommern = Längs des Meeres (slawisch pomore). Potsdam = Unter den Eichen (pod = unter, dub = Eiche. Die Stadt hieß früher auch Potstupimi). Stubbenkammer = Stufenfels. Orléans = Aurelianstadt. Erzerum = Burg der Römer (arx Romanorum).

Schon aus diesen Beispielen ist zu erkennen, daß viele geographische Namen aus der Lage und Natur der betreffenden Objekte zu erklären sind. Das trifft besonders bei den Namen der Flüsse und Gebirge zu. Unter den Flußnamen, dieser ungeschliffenen Juwelen in der Namenkunde, giebt es eine große Anzahl, die nichts als Fluß, fließendes Wasser bedeuten (Don, Dnjepr, Elbe u. s. w.). Unzählige Namen sind mit dem gemein-indogermanischen Worte aa, aach, ach (schwedisch å, dänisch aa, friesisch e) = „Wasser, fließendes Wasser“ zusammengesetzt (z. B. Berga, Fulda, Schwarza, Werra, Ahr, Aar, Aare, Neckar, Isar, Aller, Iller, Ocker). Mississippi heißt großer Fluß (missi = groß, sipi = Fluß; keineswegs aber „Vater der Wasser“, wie in Amerika mit Vorliebe behauptet wird). Ohio = der schöne Fluß (wegen seiner landschaftlichen Reize). Weißer Berg heißen u. a.: Montblanc, Libanon, Sierra Nevada, Meißner (aus Weißner).

Etwas geringer ist die Gruppe von Namen, welche auf die Religion oder die Kulturverhältnisse einzelner Völker zurückzuführen sind. La Plata = Silberstrom. Buchara = Gelehrtenstadt („weil hier einst die muhamedanische Gelehrtenblüte centralisiert war“). Ladronen = Diebsinseln. Kaffer = Ungläubige. Brahmaputra = Sohn des Brahma.

Endlich sind viele Objekte nach bedeutenden Personen und Völkern benannt. Bekannt ist die große Vorliebe, mit welcher die spanischen und portugiesischen Entdecker die Namen von Heiligen zur Anwendung gebracht haben, und zwar gewöhnlich nach dem Kalendertage, so daß diese Benennungen als historische Denkmäler Geltung haben. Columbus hat die Virginischen Antillen am Tage der heil. Ursula und der 11000 Jungfrauen entdeckt; und an der Küste Brasiliens läßt sich Vespuzzis Reise mit dem Kalender verfolgen: Cabo de San Roque (16. August 1501), Rio San Franzisko (4. Oktober), Allerheiligen-Bai (1. November), „Januarfluß“, Rio de Janeiro (1. Januar 1502).

4. Geographische Beinamen. Unter geographischen Beinamen versteht man charakteristische Benennungen, welche verschiedenartige

geographische Objekte, als Orte, Gegenden, Länder, Berge, Flüsse, Seen, Meere, Bewohner einzelner Gegenden oder Ortschaften und Völker, außer ihrem Namen erhalten haben. Diese Beinamen nötigen zu Vergleichen der betreffenden Objekte mit allgemein geographischen Begriffen und Verhältnissen oder mit anderen ähnlichen Objekten. Zu der Entstehung solcher charakteristischer Beinamen geben die verschiedenartigsten Verhältnisse und Umstände Veranlassung. Die schöne Lage und das angenehme Klima eines Landes, die Naturschönheiten oder der Reichtum an Naturerzeugnissen einer Gegend, ausgebreiteter Handel, lebhafte Industrie oder großstädtischer Charakter mancher Städte, ihre Bedeutung in kirchlicher Beziehung oder als Sitze von Kunst und Wissenschaft, auch ihre Wichtigkeit für die Landesverteidigung erwecken ein Gefühl der Befriedigung oder gar der Bewunderung und nötigen zum Ausdruck der Anerkennung in kurzen, bezeichnenden Beinamen, welche von bereits bekannten ähnlichen Objekten hergenommen sind. Beim Kennenlernen solcher eigentümlichen Dinge und Verhältnisse tauchen nach dem psychologischen Gesetze der Ähnlichkeit schon bekannte ähnliche Gegenden, Städte u. s. w. vor der Seele auf und nötigen zu fruchtbringenden Vergleichen dieser alten Vorstellungen mit den neuen Objekten. Indes sind es nicht immer gute Eigenschaften der betreffenden geographischen Objekte, welche denselben zu einem bezeichnenden Beinamen verhelfen, sondern dies geschieht auch oft durch üble Eigenschaften derselben, als Unfruchtbarkeit, ungünstiges Klima, landschaftliche Einförmigkeit. Sehr oft treffen wir auch auf spottende Beinamen." (Tromnau.)

So sehr man sich auch gegen den Gebrauch abgeschmackter Bezeichnungen wehren muß (— es sei nur an die Sitte erinnert, jede halbwegs schöne Gegend als Schweiz zu bezeichnen —), so verdienen doch viele treffende Beinamen häufige Verwertung im Unterricht. Wir nennen z. B. Irland die Smaragdinsel, Newcastle die Stadt der schwarzen Diamanten, Rom die ewige Stadt, Andalusien den Garten von Spanien, Valenzia das Paradies Spaniens, Aden das arabische Gibraltar, Köln das deutsche Rom, den Bodensee das Klärbassin des Rheins, Chemnitz das sächsische Manchester, die Nordsee Mordsee, Neuseeland das Großbritannien der Südsee, Cuba die Perle der Antillen u. s. w.

Bei der Verwertung im Unterricht ist erforderlich, daß die Objekte oder Begriffe, von denen der Beiname entlehnt ist, den Kindern bereits bekannt sind, anderenfalls triebe man ja verpönten Verbalismus. Wie für Schüler der Volksschule der Beiname Königsbergs „Stadt der reinen Vernunft" nicht am Platze ist, so kann man bei der ersten Behandlung Deutschlands, die vor der Durchnahme außerdeutscher Länder zu geschehen hat, Weimar nicht Ilm-Athen nennen.

5 Verwertung im Unterricht. Als Gesetz muß gelten, daß die geographische Namenkunde nicht zu einem den Unterricht belastenden Moment werden darf. Daß nicht Hypothesen verwertet werden dürfen, ist selbstverständlich; aber auch die gesicherten Bedeutungen können nicht alle berücksichtigt werden.

Für den denkenden Schulmann bedarf es nicht der Versicherung, daß das Abschreckende scheinbar bedeutungsloser Ortsbenennungen in das Gegenteil, in etwas höchst Anziehendes verwandelt wird, wenn man sucht, dem Lernenden die befremdenden Ausdrücke zu erklären. Nicht nur anregender und geistbildender ist diese Behandlungsweise als jene, nach der man die Namen mechanisch lernen läßt, sondern auch das Lernen erleichternd. „Wenn dem Schüler die Bedeutung und Erklärung eines Namens geläufig ist, so behält er ihn viel besser, und da in seinem Anschauungskreise der betreffende Name in reger Beziehung auf die Eigenschaften oder Verhältnisse der betreffenden Objekte auftritt, werden Verwechselungen geographischer Objekte und Verhältnisse bei ihm seltener vorkommen."

Dr. Ganzenmüller schlägt folgenden Weg ein, der selbstverständlich nur für gehobene Schüler zu empfehlen ist. Bei der Behandlung Chinas weist er darauf hin, daß wie man im Deutschen mitunter einsilbige Wörter ohne jede Veränderung aneinanderfügt, wie in Nord-See, See-Land, so auch im Chinesischen verfahren werde. An der Wandtafel steht

pe = Nord	
tong = Ost	king = Hauptstadt
nan = Süd	hai = Meer
si = West	kiang = Strom
tschu = Perle	ho = Fluß
hoang = gelb	

Nun finden die Schüler selbst: Peking = Nordhauptstadt, Nanking = Südhauptstadt, Tong hai = Ostmeer, Nan hai = Südmeer. Unweit Canton vereinigen sich drei Flüsse, welche nach den Himmelsgegenden, von denen sie herströmen, benannt sind: Tong kiang (= Oststrom), Pe kiang (= Nordstrom), Si

kiang (= Weststrom). Diese Flüsse vereinigen sich zu dem Perlenstrom oder Tschu kiang. Der gelbe Fluß: Hoang ho, das gelbe Meer: Hoang hai.

So erhalten viele der für tot gehaltenen Namen ein frischpulsierendes Leben, werden leicht gemerkt und gut behalten.

Litteratur: Prof. Dr. J. J. Egli, Nomina geographica, Sprach- und Sacherklärung von 42000 geographischen Namen aller Erdräume, 2. Aufl. Leipzig 1893. — E. Förstemann, Die deutschen Ortsnamen, Nordhausen 1863. — Coordes, Schulgeographisches Namenbuch. 2. Aufl. von Weigeldt, Leipzig 1894. — Thomas, Etymologisches Wörterbuch zur Erläuterung geographischer Namen, Leipzig 1886. — Gelhorn, Wörterbuch zur Erläuterung schulgeographischer Namen, Paderborn 1889. — Edlinger, Kleines etymol.-geogr. Lexikon, München 1885. — Anleitung zur Schreibung und Aussprache geographischer Fremdnamen für die Zwecke der Schule, bearbeitet von der Hirtschen Kommission, 2. Aufl. Breslau, Hirt 1894. — Coordes, Gedanken über den geographischen Unterricht, 3. Aufl. Metz (jetzt Leipzig), Lang. 1888. — Tromnau, Lehrbuch der Schulgeographie, Halle 1893. — Dr. Gäbler, Die geographischen Eigennamen (Neue Bahnen I). — Dr. Müller, Allgemeines Wörterbuch der Aussprache ausländischer Eigennamen, 7. Aufl. von Dr. G. A. Saalfeld. — Dr. Ganzenmüller, Erklärung geographischer Namen, nebst Anleitung zur richtigen Aussprache für höhere Lehranstalten, Leipzig 1892. — E. Oppermann, Geographisches Namenbuch, Erklärung geographischer Namen nebst Aussprachebezeichnung, nach Erdteilen und Ländern (Flüssen, Gebirgen, Landschaften, Städten u. s. w.) geordnet. Hannover 1896.

Braunschweig. E. Oppermann.

Geographischer Unterricht

1. Aufgabe. 2. Auswahl und Anordnung: a) Verhältnis zur Geschichte; b) zur Naturkunde; c) zur Erfahrung; d) Gang des Unterrichts; e) astronomische Geographie; f) Länderkunde oder Staatenkunde; g) Kulturgeographie. 3. Darbietung: a) Stufen; b) Benutzung der Karte; c) Zeichnen; d) vergleichende Behandlung; e) Zahlen; f) geographische Namen; 4. Überblick über die Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts.

1. Aufgabe. Der geographische Unterricht an der Universität hat eine rein wissenschaftliche Aufgabe; er soll die Erde an und für sich, ohne irgend welche andere Rücksichten in systematischer Weise beschreiben (vergl. von Richthofen, Aufgaben und Methoden der heutigen Geographie, Leipzig. 1883). Darum ist ihm jedes Gebiet der Geographie gleichwertig, die Betrachtung der Polarländer hat für ihn das gleiche Interesse, wie die Mitteleuropas, ja er begünstigt sogar die Behandlung der physischen Verhältnisse gegenüber den durch Menschen geschaffenen. Dieser fachwissenschaftliche Unterricht wird den Ausdruck „vergleichende Erdkunde" in dem Sinne fassen, wie ihn Peschel im Beginne seines Buches „Neue Probleme der vergleichenden Erdkunde" gefaßt hat, indem er die Gedanken Ritters „geographische Teleologie, d. h. einen Versuch, Schöpferabsichten aus dem Gemälde des Erdganzen zu ergründen", nennt. Auch andere Fachschulen, z. B. Berg- und Forstschulen, werden diese Auffassung Ritters unberücksichtigt lassen und die Seite unserer Wissenschaft betonen, die ihre Zöglinge für die spätere Berufsthätigkeit vorbereiten hilft.

Anders in der Erziehungsschule. Hier handelt es sich nicht darum, Geographen oder Geologen auszubilden, sondern darum, die Erdkunde in der Weise einzuführen, daß sie ihren Beitrag zur Erziehung liefert. Dies kann aber nur geschehen, nachdem sie zur Schulwissenschaft umgeschaffen worden ist. Denn in der Erziehungsschule ist die Wissenschaft nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck; darum muß sie den Gesetzen des kindlichen Geistes und seiner fortschreitenden Entwickelung gemäß gestaltet werden. Erst dann kann sie ein vielseitiges Interesse erzeugen, erst dann die Persönlichkeit bilden helfen. Naturgemäß werden durch die Geographie in erster Linie die Interessen der Erfahrung: das empirische, spekulative und ästhetische Interesse, gebildet, doch finden auch die Interessen der Teilnahme: das sympathetische, soziale und religiöse Interesse, in unserem Fache Nahrung. Das wird klar, wenn man den Gedanken Ritters folgt, der die Gestalt und Beschaffenheit der Erdoberfläche untersuchte in ihrer Wirkung auf den Gang der menschlichen Gesittung, und wenn man bedenkt, daß gerade diese enge Verbindung zwischen der Erde und ihren Bewohnern in der Erziehungsschule zur Darstellung kommen muß. Denn die Geographie in der Erziehungsschule „lehrt für das Dasein und Wirken der Menschen, wie für das Dasein und die Veränderungen anderer lebendiger und lebloser Wesen die Naturbedingungen kennen, soweit diese vom Wohnort, von der Heimat und dem Verbreitungsbezirke der Wesen abhängen. Sie lehrt diese Naturbedingungen sowohl mit Rücksicht auf die Erde, wie mit Rücksicht auf den Himmel und die Gestirne" (Ziller). Diese Darlegung der Aufgabe unserer Wissenschaft in der

Erziehungsschule läßt schon die enge Beziehung derselben zur Geschichte und zur Naturwissenschaft erkennen. Beide sind ohne sie nicht zu verstehen, ebenso umgekehrt. Darum ist zu verwundern, daß nicht schon längst die Lehrpläne aller Schulen diese durch die Natur der genannten Fächer gebotene Zusammengehörigkeit erkennen lassen. Die Schuld daran mögen wohl neben der bequemen Anhänglichkeit an das Hergebrachte das zumal an den höheren Schulen noch zu sehr betonte Fachlehrersystem und die damit in Beziehung stehende falsche, meist auch noch zu hoch gespannte, fachwissenschaftliche Auffassung des Zweckes der Unterrichtsgegenstände tragen. Das Wort Ritters: „Zweck der Erdkunde ist Beschreibung der Erde nicht an sich, sondern in Bezug auf den Menschen und seine Wirksamkeit,“ erleidet jedoch insofern eine Einschränkung, als in oberen Klassen zumal höherer Schulen, wenn die Schüler in die reflektierende Denkweise eingetreten sind, gewiß auch Probleme der vergleichenden Erdkunde im strengeren Sinne des Wortes, z. B. die Thal-, die Deltabildung, die Entstehung der Inseln, am Platze sind.

2. Auswahl und Anordnung: a) *Verhältnis zur Geschichte.* Zunächst freilich geben Ritters Worte und unsere Zweckbestimmung der Geographie in der Erziehungsschule einen Hinweis auf Auswahl und Anordnung des geographischen Stoffs. Danach kann offenbar der erdkundliche Unterricht nur fortschreiten, soweit der Mensch und sein Wirken dem Schüler bekannt ist oder zum Verständnis gebracht werden kann. Da nun dieses Verständnis vor allem durch den Geschichtsunterricht gefördert wird, so scheint der Gedanke sehr fruchtbar zu sein, den geographischen Unterricht an den geschichtlichen anzuschließen. Durch diese Verbindung gewänne man ein doppeltes: einmal läge sie im Interesse der beiden dadurch gegenseitig geförderten Fächer, sodann im Interesse der Konzentration des Unterrichts. Dennoch würde es verkehrt sein, diesen Gedanken Raum zu geben, wenn z. B. gleich zu Anfang durch den Geschichtsunterricht die Behandlung von Ländern gefordert würde, deren Auffassung dem Schüler unmöglich wäre, also etwa Deutschland in allen seinen Einzelheiten. Nur dann kann dem Gedanken näher getreten werden, wenn durch den Geschichtsunterricht der Fortschritt von einfachen geographischen Verhältnissen zu zusammengesetzteren gewährleistet wird, wenn außerdem nicht zu befürchten steht, daß wichtige geographische Kenntnisse unberücksichtigt bleiben, daß überhaupt irgendwie der geographische Unterricht Einbuße erleidet. Auch dann wäre wohl der Gedanke eines engen Anschlusses an den Geschichtsunterricht zu verwerfen, wenn unser Fach einen eigenen, in seiner Natur begründeten Aufbau verlangt. Nun lehrt, um mit dem letzten zu beginnen, schon ein Blick in die vorhandenen Lehrpläne, daß es einen solchen gebotenen Aufbau nicht giebt; und auch die beiden methodischen Gesetze: 1. das Verständnis für geographische Dinge ist nur durch Anschauung zu erreichen; 2. das psychologisch näher Liegende ist voranzustellen, geben, abgesehen davon, daß sie beide auf die Heimatskunde hinweisen, keine Bestimmung über den Aufbau des geographischen Stoffes. Die Sorge um eine Beeinträchtigung der Erdkunde in der Schule aber erscheint hinfällig einmal in Rücksicht auf den angezogenen Satz Ritters und darauf, daß Beziehungen des täglichen Lebens, Produkte, auch Zeitungsnachrichten u. ähnl. gerade in der geographischen Stunde zu verwerten sind, dann in Rücksicht auf die sich immer mehr Bahn brechende Überzeugung, daß die Schule ein encyklopädisches Wissen abzulehnen habe. Nur dagegen möchte ich mich aussprechen, daß eine Verschmelzung des geographischen Unterrichtes mit dem geschichtlichen in der Weise erfolgt, daß geographische Stunden nach Bedarf in den Geschichtsunterricht eingeschoben werden, da nach meiner Erfahrung wenigstens die Erdkunde dabei zu kurz kommt. Was nun die Frage betrifft, ob bei engem Anschluß an die Geschichte ein richtiger Fortschritt für den geographischen Unterricht gewährleistet wird, so ist klar, daß die Beantwortung abhängt von der Gestaltung des geschichtlichen Lehrplans. Wer die Geschichte von der Gegenwart rückwärts lehren will, wird ein Zusammengehen der beiden Fächer gar nicht in Erwägung ziehen können. Wer aber die natürliche Zeitfolge der Geschichte im großen und ganzen beibehält und nicht mit den alten Völkern, sondern mit der vaterländischen Geschichte beginnt, wird sich überzeugen, daß damit auch ein Fortschritt von einfacheren zu zusammengesetzteren geographischen Verhältnissen gegeben ist. Ich denke nur an die politische Geographie Deutschlands zur Zeit Heinrichs I. und zu unserer Zeit, an das Entstehen der Städte, an die wachsende Bedeutung der Flüsse, der Gebirge, an das allmähliche Hervortreten z. B. der Alpen, der Meere; ich er-

innere weiter daran, daß mit dem Anschluß an die Geschichte im allgemeinen ein Fortschritt nach dem Gange der Entdeckungen erfolgt. Die psychologische Nähe ist natürlich dann auch gewährleistet. Es kann sich also der Lehrplan der Geographie nach dem für Geschichte richten, ja diese Anordnung läßt sich pädagogisch rechtfertigen, während jede andere mehr oder weniger willkürlich erscheint. Dabei wird die Stellung der Erdkunde in der Schule in keiner Weise beeinträchtigt. Nur oberflächlich Urteilende können davon sprechen, daß dann die Geographie zur Dienerin der Geschichte herabgewürdigt würde; sie bedenken nicht, daß dieses Urteil auch umgedreht richtig ist, und vor allem, daß die vermeintliche Schande gerade ein Lob ist, denn wie im Leben, so in der Schule hat nur das eine Berechtigung, was dient. Fachwissenschaftlicher Hochmut gehört nicht in die Schule. Natürlich darf die selbständige Entfaltung des Faches nicht gehindert werden. Wie aber könnte das geschehen dadurch, daß der Ausgangspunkt festgelegt wird und Beziehungspunkte herübergenommen werden? Auch soll nicht der Meinung Ausdruck gegeben sein, als ob geographische Dinge nur durch Herüberleitung des geschichtlichen Interesses Berechtigung zur Aufnahme in der Schule erhielten, denn die Geographie weckt an und für sich das Interesse. Aber es liegt kein Grund vor, auf die Vorteile jener Verknüpfung zu verzichten. Die Verbindung von Geschichte und Geographie muß nun möglichst eine innere sein, wenn auch zuzugeben ist, daß eine äußere Verbindung besser ist als gar keine. Überdies ist es mit dem Worte „innere Verbindung" eine eigne Sache. Gerade solche, die praktische Vorschläge anderer verwarfen, mußten erleben, daß die eigenen Vorschläge als äußere Verbindungen bezeichnet wurden. Es mag das damit zusammenhängen, daß man sich nicht immer die Mühe giebt, sich ganz, ohne Vorurteil, in die gegebene Lage zu versetzen. Am richtigsten ist es natürlich, wenn in den geschichtlichen Verhältnissen eine Nötigung liegt, gerade einen bestimmten geographischen Stoff durchzunehmen. Man wird also kaum bei der Geschichte Napoleons eine Behandlung Frankreichs rechtfertigen können, denn da wird der Blick nach den Ländern um Frankreich gerichtet; Englands Bedeutung wird erkannt, die eigentümliche Natur Spaniens kommt zur Darstellung, Deutschland wird von Westen nach Osten durchzogen, die für ein Eindringen so ungünstigen Verhältnisse Rußlands treten scharf hervor. Aber von selbst drängt sich z. B. auf die Behandlung der Länder des westlichen Asiens bei Durchnahme der Kreuzzüge, die Besprechung des ungarischen Tieflandes nach der Einwanderung der Hunnen oder beim Auftreten der Ungarn, der Schweiz bei Rudolf von Habsburg und den Freiheitskämpfen der Schweizer.

b) **Verhältnis zur Naturkunde.** Außer von der Geschichte erhält die Geographie auch von der Naturkunde Weisungen. Werden z. B. in der naturkundlichen Stunde fremdländische Erzeugnisse behandelt, so kann es sich nötig machen, daß die Erdkunde deren Heimat betrachten läßt.

c) **Verhältnis zur Erfahrung.** Aber nicht nur Geschichte und Naturkunde bestimmen Gang und Stoff unseres Faches, sondern es machen sich Einschiebungen, ja auch Anticipationen nötig, so oft, wie schon angedeutet worden ist, Erfahrungen des täglichen Lebens: Ergebnisse der Spaziergänge, Betrachtung von Handelsartikeln und andern Gegenständen, Zeitungsnachrichten, Ereignisse mancher Art, eine Reise, eine Entdeckung, ein Krieg, geographische Erörterungen erfordern. Um Länder, deren Auftreten nicht in der angegebenen Weise eingeleitet wird, dem Gesichtskreis der Schüler näher zu bringen, sind Reisebeschreibungen, Schilderungen (auch einzelner Vorkommnisse) und ähnliche zu lesen, und auf solcher konkreter Unterlage hat sich der Unterricht aufzuerbauen.

d) **Der Gang des Unterrichts** wird im großen und ganzen der Entwickelung der geographischen Anschauungen der Menschheit gleichen, also ein kulturhistorischer sein; naturgemäß nicht in dem Sinn, daß etwa im Unterricht eine geographische Erkenntnis zurückgestellt werden muß, weil sie auf der entsprechenden Stufe der Menschheitsbildung noch nicht vorhanden war, denn der kulturhistorische Gesichtspunkt wird auch hier fortwährend korrigiert durch die Rücksicht auf die Zeit, in der das Kind aufwächst. Jene Ähnlichkeit tritt um so deutlicher hervor, wenn man die heimatkundlichen Spaziergänge der ersten Schuljahre mit den daraus sich ergebenden Besprechungen auch schon geographischen Unterricht nennt, ebenso die vielfachen ersten astronomischen Beobachtungen. Fluß, Berg, Stadt, Himmelsgegenden, nördlicher und südlicher Stand der Sonne, Lauf des Mondes sind geographische Dinge,

und die planmäßige Beschäftigung mit ihnen, sei sie noch so elementar, gehört in den Begriff des geographischen Unterrichts. Es ist auch nicht einzusehen, warum die ersten Schuljahre ohne Geographie bleiben sollen. Auch der Sprachunterricht beginnt nicht mit grammatischen Auseinandersetzungen, aber er beginnt im ersten Schuljahr. Ebensowenig ist einzusehen, warum in den ersten Schuljahren fremde Länder, Städte, Berge, Flüsse wohl erwähnt, aber nicht besprochen, auch nicht einmal ihrer Lage nach bestimmt werden dürften. Damit wird das geographische Gewissen von vornherein eingeschläfert. Man kann das Kind einmal mit den Worten vertrösten: „Das wirst du später erfahren", man wird wohl auch gelegentlich geographische Dinge unberücksichtigt lassen unter dem Hinweis, es sei nicht nötig, das zu wissen. Aber hier einen Grundsatz aufstellen, heißt die Denkfaulheit großziehen wollen. Rege Kinder fragen stets, wo ein genannter Ort liegt. Man wird also bei der Sündflut gewiß nicht die Geographie von Armenien behandeln; aber die Lage des Ararat nicht in elementarer Weise bestimmen, würde meines Erachtens eine geographische Unterlassungssünde sein. Die Lage von Amsterdam ist für das Verständnis der Erzählung „Kanitverstan" nicht nötig, aber um der Sprache willen ist die Lage Hollands, an der deutschen Grenze, anzugeben, und viele Städte, in denen die Geschichte sich hätte zutragen können, giebt es dort nicht. Der Ort läßt sich nicht so ohne weiteres von der Geschichte abtrennen. Auch kommt dabei nicht in Betracht, ob eine Geschichte wahr oder erdichtet ist. Auch die ersonnenen Erzählungen sind an einen Schauplatz gebunden, den man zum vollen Verständnis kennen muß. Soll die Geschichte wo anders vor sich gehen, so muß sie dem veränderten Orte gemäß umgeändert werden. Das würde vor andern für die Robinsonerzählung mit ihren zahlreichen geographischen Angaben und Beziehungen gelten. Dazu kommt, daß für das Kind, das die geographische Bezeichnung hört, völlig gleichgültig ist, ob sie in eine wahre oder erdichtete Erzählung gehört: „die Lokalität" ist nicht erdichtet, und das Kind darf nicht gleichgiltig daran vorbeigeführt werden. Giebt man die Notwendigkeit des Anschlusses der Geographie an die Geschichte zu, so wird man sich der Folgerung nicht entziehen können, für alle Klassen und für alle Stoffe diesen Grundsatz anzuerkennen.

Dementsprechend wird man auch, die kulturgeschichtlichen Stoffe vorausgesetzt, m. M. n. im ersten Schuljahre die Himmelsrichtung, in der „Bremen" vom Schulorte aus liegt, bestimmen, man wird die Lage Frankreichs von Deutschland aus im Anschluß an das Sedanfest angeben &c. Die Geographie erscheint im übrigen als heimatkundliche Geographie, die an den Gesinnungsunterricht im Interesse des für die einheitliche Gestaltung des kindlichen Gedankenkreises schon im ersten Schuljahre unentbehrlichen Konzentrationsprinzipes angelehnt werden muß. Die geographische Heimatskunde aber als ein Zweig des Anschauungsunterrichts hat den geographischen Unterricht durch alle Klassen vorbereitend und erläuternd zu begleiten. Daß diese stete Bezugnahme nicht nur eine immer vollkommnere Auffassung der fremden, sondern auch der heimatlichen Dinge im Geiste des Zöglings bewirkt, liegt auf der Hand. Wie im ersten, werden auch im zweiten Schuljahr die geographischen Verhältnisse der Heimat in der bezeichneten Anlehnung den Hauptstoff bilden, aber die obigen Auseinandersetzungen erfordern wiederum eine gewisse Bezugnahme auf den kulturhistorischen Stoff des zweiten Schuljahres, auf die Robinsonerzählung, also etwa eine übersichtliche, ganz elementare Darbietung der geographischen Verhältnisse, wie sie im Leipziger Seminar von Ziller versucht worden ist (vergl. Materialien von Ziller-Bergner, S. 36 f.). Es darf die Vorbereitung nicht übersehen werden, die eine solche planimetrische Übersicht über die Erdteile in grobsinnlicher Weise dem Auftreten des Globus gewährt. Auch kann daran erinnert werden, daß die Völker, abgesehen von ihren Gelehrten, bis Ende des Mittelalters, bis sie durch die Umseglung der Erde einen unwiderleglichen Beweis des Gegenteils erhielten, sich die Erdteile planimetrisch neben einander liegend dachten, und zuerst in sehr unvollkommenen Umrissen. In welcher Weise etwa in den folgenden Schuljahren der geographische Stoff an der Hand des Geschichtsunterrichts erworben werden kann, zeigt die folgende Zusammenstellung (vergl. 3. Schuljahr von Rein, Pickel und Scheller, 3. Aufl. S. 171).

Siehe Tabelle 1 S. 576. Daneben ist zum Vergleich die Tabelle 2 gestellt, die eine Übersicht über den geogr. Lehrplan in der Seminar-Übungsschule zu Jena giebt. (S. die Hefte „Aus dem Päd. Universitäts-Seminar zu Jena 1—6. Langensalza, Beyer & Söhne.)

Tabelle I.

Schuljahr	Geschichte	Geographie
1.	Märchen.	Heimatliche Geographie. Gelegentliche Besprechungen. Hier und in den folgenden Klassen astron. Beobachtungen.
2.	Robinson.	Heimatliche Geographie. Planimetrische Übersicht über die bisher genannten Länder und Erdteile.
3.	Thüringer Sagen. Nibelungen.	Thüringen. Das Rheingebiet. Das obere Donaugebiet.
4.	Heinrich I. Otto I. Karl d. Gr. Bonifatius. Chlodwig. Armin. Völkerwanderung.	Kurze Übersicht über Globus und Planigloben. Harz. Sächs. Bergland. Hessisches Bergland. Weserbergland. Spanien. Das nördliche Afrika. Das ung. Tiefl.
5.	Heinrich IV. Barbarossa. Kreuzzüge. Ausbreitung des Christentums an der Ostsee. Rud. v. Habsburg	Alpen. Italien. Balkanhalbinsel. Die Länder des westlichen Asiens. Die Ostseeküste. Schweiz. Österreich.
6.	Reformationszeit. Erfindungen; Entdeckungen. Abfall der Niederlande. 30jährige Krieg.	Mathemat. Geographie. Amerika. Die Länder des östlichen Asiens. Niederlande. Böhmen. Skandinavien.
7.	Preußens Entwicklung (d. große Kurfürst; Friedrich der Große).	Das deutsche Tiefland. Fortsetzung der mathematischen Geographie.
8.	Franz. Revolution. Napoleon I.; Freiheitskriege. Das deutsche Reich.	Frankreich. England. Spanien. Rußland. Dänemark. Deutschland abgeschlossen. Kolonieen (das südliche Afrika; Australien).

Tabelle II.

Schuljahr	Geschichte	Geographie	Schulreise
1.	Märchen.	Wanderungen und Beobachtungen in der nächsten Umgebung von Jena.	
2.	Robinson.		
3.	Thüringer Sagen.	Saalthal (Jena). Unstrutthal. Thür. Wald. Thüringen.	Saalthal abwärts. Unstrutthal. Schwarzathal.
4.	Nibelungen. (Gudrun.)	Rheingebiet. Donaugebiet.	Thüringer Wald.
5.	Die alt. Deutschen. Hermann. Völkerwanderung. Bonifatius. Karl der Große. Heinr. I. Otto I.	Norddeutschland. Wesergebiet. Elbgebiet, Oder- und Weichselgebiet.	Rhön.
6.	Heinr. IV. Barbarossa. Kreuzzüge. Mittelalter Hansa. Rudolf v. Habsburg.	Alpen. Italien. Mittelmeerländer. Balkanhalbinsel. Schweiz. Österreich.	Harz.
7.	Entdeckungen. Reformation. 30jähr. Krieg.	Mathemat. Geographie. Außereuropäische Erdteile.	Lutherstätten Eisleben, Mansfeld, Magdeburg, Wittenberg.
8.	Preußens Entwicklung. Der große Kurfürst. Friedr. der Große. Franz. Revolution. Napoleon I.; Freiheitskriege. Das deutsche Reich.	Abschluß der math. Geographie. Preußen. Frankreich. Rußland. England. Spanien. Das deutsche Reich. Kolonieen.	Leipzig und Erzgebirge.

e) **Astronomische Geographie.** Besondere Sorgfalt ist dem Lehrplan der astronomischen Geographie zu widmen. Freilich scheint die Wichtigkeit gerade dieses Zweiges unserer Wissenschaft noch immer nicht genügend gewürdigt zu werden. Und doch ist gewiß eine richtige Erkenntnis und ein klares Verständnis unseres Planeten in seinem Verhältnis zu den übrigen Himmelskörpern ungleich wichtiger als die genaue Kenntnis der Gegenden unserer Erde, die dem Schüler eben nur in der Schule nahe treten. Denn es braucht nur erinnert zu werden an den täglichen Verkehr jedes Menschen mit den Gestirnen, an den ungeheuren Einfluß, den sie, zumal die goldene Tagesbeherrscherin, auf Mensch, Tier und Pflanze aus-

üben, um die Forderung, daß den Schülern eine klare Einsicht in die elementaren astronomischen Verhältnisse verschafft werden müsse, zu begründen. Eine solche Einsicht aber läßt sich nur erreichen auf Grund ausgiebigster Beobachtungen. Seit Diesterweg wird wohl kein Lehrer darüber im Zweifel sein, daß ohne sie auch nicht die elementarsten astronomischen Kenntnisse erworben werden können. Schon auf der Unterstufe hat der Lehrer mit seinen Schülern einfache Beobachtungen anzustellen, und so oft dies möglich ist, sind sie zu wiederholen, dann zu ergänzen, zu erweitern und zu einem gewissen Abschluß zu bringen. Durch jahrelange Übungen ist Sicherheit in der Auffassung der Erscheinungen am Himmel zu erzielen; es handelt sich natürlich um die Verhältnisse, wie sie uns die sinnliche Wahrnehmung vermittelt, aber in ihnen bewegt sich doch der Mensch Zeit seines Lebens wie schon unsere, auch durch die Erkenntnis von der Wahrheit der kopernikanischen Aufstellungen nicht umgestaltete Ausdrucksweise beweist; wir sagen nach wie vor: die Sonne geht auf, sie geht unter, sie steht hoch, sie steht tief 2c.

Der Gang der mathematischen Geographie in der Schule ist durch die Entwickelung dieser Wissenschaft gegeben. Vom anthropocentrischen Standpunkte erhob sie sich zum geocentrischen und von diesem zum heliocentrischen. Bei Aufstellung des Lehrplans handelt es sich vor allem um die Frage, wann der Globus aufzutreten habe. Sehr verlockend ist der Gedanke, ihn im siebenten Schuljahr im Anschluß an die Entdeckungsreisen vorzuführen, und dieser Gedanke wird denn auch mit vielem Eifer und Geschick in den Reinschen Schuljahren vertreten. Andererseits sind die Bedenken wohl zu beachten, die sich bei so spätem Auftreten des Globus aufdrängen. Der geographische Unterricht der vorhergehenden Schuljahre verlangt oft genug die Kenntnis der Kugelgestalt der Erde; man denke nur daran, daß unsere Landkarten Teile der Kugelfläche darstellen. Aber auch die anderen Unterrichtszweige setzen vielfach diese Kenntnis voraus, und überdies ist zu berücksichtigen, daß die Kinder unserer Zeit sehr bald außerhalb der Schule erfahren, daß die Erde eine Kugel ist. Darum ist meiner Überzeugung nach das Auftreten des Globus und (im Anschluß an ihn) der Planigloben etwa im vierten Schuljahr nicht nur gerechtfertigt, sondern geboten. Nicht von einer Verfrühung kann gesprochen werden, wohl aber im andern Fall von einer Verspätung. Um die Erweckung des Interesses wird der geschickte Lehrer nicht verlegen sein; schon die Frage: Wie sieht denn unsere Erde aus? erregt die Spannung der Kinder. Der oben bezeichnete Fortschritt muß natürlich festgehalten werden; man steht auf dem geocentrischen Standpunkte, auf dem des Ptolemäus. Rotation und Revolution, eingehende Besprechung des Gradnetzes sind Stoffe der Oberstufe. Man wird nach den nötigen Vorbesprechungen damit beginnen, auf den Induktionsglobus die Robinsonkarte aufzumalen, um sie darauf durch Vorzeigen des Erdglobus berichtigen zu lassen. Man wird sich sodann begnügen mit einer allgemeinen Übersicht über die Verteilung von Land und Wasser auf der Erde, der Lage der Erdteile zu einander, der Bestimmung des Äquators. Man wird im Anschluß an die Jahreszeiten auf der Robinsoninsel die Zonen besprechen; aber über diese und ähnliche sich von selbst aufdrängende Dinge wird man nicht hinausgehen. Das Bedenken, die Schüler würden am Modell auf Kosten der Erde selbst haften bleiben, ist gewiß gerechtfertigt, bleibt aber auch hinsichtlich der oberen Klassen bestehen. Ja, welcher Erwachsene stellt sich bei dem Gedanken an Amerika den Erdteil selbst in seiner Ausdehnung auf der Erdkugel vor! Man hat das Kartenbild vor Augen, und mehr ist auch von Kindern nicht zu erwarten. Nur solche Gegenden, nur solche Entfernungen kann man sich räumlich richtig vorstellen, die man selbst gesehen und bereist hat. Der Schüler muß wohl im stande sein, den Flächen, Linien und Punkten auf den Karten Ausdehnung zu geben, entsprechend der Erfahrung, die er an Karten selbst geschauter Gegenden, vor allem der Heimat, gemacht hat; aber naturgetreue Vorstellungen werden der richtigsten Methode zum Trotz, trotz aller Beschreibung, ja trotz aller Abbildungen nicht entstehen. So hat man auch keine richtige Vorstellung von der Erdkugel. Es genügt zu wissen, die Erde sei eine ungeheure Kugel. Das Entstehen der Meinung aber, daß die Welt „un globe de carton“ sei, hängt nicht von einem früheren oder späteren Schuljahr ab. Die Darlegung der kopernikanischen Weltanschauung mit den Berichtigungen und Ergänzungen, die sie erfahren hat, gehört, wie schon angedeutet worden ist, den obersten Schuljahren zu und läßt sich, wie im „siebenten Schuljahr“ von Rein 2c. gezeigt ist, vortrefflich an die Entdeckungsreisen

anschließen. Praktische Erwägungen veranlassen wohl, diesen so reichen Stoff auf zwei Schuljahre zu verteilen.

Die Begrenzung des gesamten geographischen Stoffes ist natürlich in den verschiedenen Schulen je nach ihren Zwecken und Zielen verschieden.

f) **Länder- oder Staatenkunde.** Die bisherigen Auseinandersetzungen lassen erkennen, daß die Frage, ob Länder- oder Staatenkunde getrieben werden soll, in dieser Schroffheit für die Erziehungsschule gar nicht gestellt werden darf, da sie vom fachwissenschaftlichen Standpunkte ausgeht. Was dem kindlichen Gedankenkreis am nächsten liegt, das jedesmal ist daranzunehmen. Da kann es wohl vorkommen, daß auch ein Kapitel aus der politischen Geographie einmal in den Vordergrund treten muß; so wird z. B. in sächsischen Schulen das Königreich Sachsen früher behandelt werden, als das „Mittelgebirgsland", ja sogar früher, als das „sächsische Bergland". Damit soll natürlich nicht jenem geistlosen Unterricht das Wort geredet werden, der sich mit Aufzählung der Staaten, der Regierungsbezirke, der Städte und ihrer Einwohnerzahlen begnügt oder sie auch nur betont. Die Bildungen und Bestandteile der Erdoberfläche und die dadurch bewirkten Erscheinungen haben stets den Kern des geographischen Unterrichts zu bilden. Aber nach unserer Meinung ist die länderkundliche Gruppierung ein Ergebnis des Unterrichts, also wohl ein Prinzip der systematischen Zusammenstellung, aber nicht des Fortschreitens. Darum kann und soll das Lehrbuch in dieser Weise eingerichtet sein (vergl. die Schulgeographie für Mittelschulen und höhere Mädchenschulen von A. Tromnau; Halle a. S. 1892). Von dem aufgestellten Grundsatz aus lassen sich auch alle anderen einschlagenden Fragen leicht beantworten; so z. B. die Frage: Sollen die Stromgebiete oder die Bodenerhebungen zuerst behandelt werden? Die Schulen Dresdens werden die Elbe vor der sächsischen Schweiz, aber die Schulen Freibergs das Erzgebirge vor der Mulde durchnehmen. Auch werden Fluß und Gebirge zusammen behandelt werden müssen, z. B. Bode und Harz in den Schulen Quedlinburgs. Ebenso entscheidet für entfernt liegende Gegenden die psychologische Nähe. Die Schulen, in denen die Nibelungen auftreten, werden vom Rhein ausgehen und dann die zugehörigen Gebirge folgen lassen; wo die Thüringer Sagen eingeführt sind, wird der Thüringer Wald vor den Thüringer Flüssen den Vorrang haben. Dabei ist zu bedenken, daß man sowohl von der Gestaltung der Flußsysteme auf die Lage der Gebirge, als von der Lage der Gebirge auf die Richtung der Flüsse schließen kann.

g) **Kulturgeographie.** Ausdrücklich soll hervorgehoben werden, wenn es auch schon in dem oben Gesagten eingeschlossen ist, daß die sog. Kulturgeographie, die „die Geschichte des Menschen und der ihn umgebenden Natur fordert, und das eine aus dem andern, durch das andere, um des andern willen" nicht vernachlässigt werden darf. So sind Industrie, Handel, Auswanderung, Mission stets gebührend zu berücksichtigen und in Beziehung zu setzen zu den Völkern und ihrer Eigenart und zu der Beschaffenheit der Länder, die sie erzeugen und nach denen sie gehen.

3. Darbietung: a) Stufen. Die Darbietung des geographischen Stoffes geschieht in der Weise der formalen Stufen. (S. d. Art.) Auszunehmen ist nur alles das, was (wie die Himmelsbeobachtungen) in der Form der Unterhaltung behandelt wird; doch hat auch hier ordnende Besprechung mit einem festen Ergebnis, das in ein Heft eingetragen werden muß, stattzufinden. Sonst schreitet der Unterricht nach den Einheiten fort, die durch den Konzentrationsgedanken gefordert werden. Natürlich muß eine Einheit ein in sich geschlossenes geographisches Ganze darstellen, das der Fassungskraft des Zöglings angepaßt ist. — Leider giebt es noch jetzt Schulen in denen einfach ein Kapitel aus dem Lehrbuch aufgegeben wird — nun siehe du zu, Schüler! Das Ergebnis muß Leitfaden-, im besten Falle Papiergeographie sein; gewöhnlich freilich nur notdürftiges Wissen für eine Stunde, und das nicht.

Das Ziel muß in sich eine den Schülern sofort bei seiner Aufstellung klar werdende Nötigung enthalten, daß der betreffende geographische Stoff gerade jetzt auftritt. Wenn z. B. in der Geschichtsstunde Columbus behandelt worden ist, und es wird in der geographischen Stunde das Ziel aufgestellt: „Jetzt sollt ihr die von Columbus entdeckte neue Welt kennen lernen", so wird in den Schülern eine gewisse Befriedigung entstehen, denn bei der geschichtlichen Behandlung hatte sich ja, wenn auch nicht dasselbe, so doch etwas von jenem unnennbaren Interesse geregt, das bei der ersten Kunde von der Entdeckung einer neuen Welt in der alten empfunden wurde, von dem „Freudenschreck", von den „seligen Schauern", die im ersten

Augenblick an ein „göttliches Wunder" glauben ließen. Mit ähnlichem Eifer werden die Kinder an die Erforschung jener Länder gehen, mit dem einst die Europäer die Berichte über dieselben verschlangen.

Die Analyse hat die historischen, naturkundlichen, geographischen Gedanken, die das Ziel angeregt hat, im Schüler wachzurufen. Nur darf nicht etwa die geographische Stunde zur Geschichtsstunde werden. Auf die erste Stufe gehört natürlich eine genaue Ausbeutung der Heimatkunde für die vorliegende Einheit.

Die Synthese darf nicht fortschreiten nach fachwissenschaftlichen Aufstellungen, wie 1.: Grenzen, 2. Gebirge, 3. Flüsse ꝛc., sondern nach Gesichtspunkten, die sich eng an die analytischen Besprechungen anschließen. Hierdurch gerade kommt die Kulturgeographie zu ihrem Recht und ebenso das, was Ritter unter vergleichender Behandlung versteht; die Beziehung zum Leben tritt fortwährend in den Vordergrund; z. B. wenn bei Besprechung der Rhein- und Mainländer der schon auf der ersten Stufe erwähnte Gesichtspunkt „Weinbau" auf der zweiten Veranlassung zu weiterer Ausführung giebt, wodurch zugleich die Abhängigkeit des Menschen von der Natur und seine enge Verbindung mit ihr hervortritt. Auch der Begriff „Grenze" kann eine große Rolle spielen; ich denke an die Besprechung der westdeutschen Länder; aber nur nicht unter allen Umständen die Grenzen der Reihe nach, weil die logische Ordnung das verlangt, denn diese Logik ist der Tod des lebendigen Interesses. Der Unterricht hat in darstellender Weise zu erfolgen, so daß in lebhafter Unterhaltung das Interesse des Schülers fortdauernd gefesselt bleibt. Dabei ist die Wandkarte fortwährend zu Rate zu ziehen. Ausgehend von den in der Analyse aufgestellten bekannten Punkten sind an der Karte Entdeckungsreisen vorzunehmen, und das Resultat, etwa die Richtung eines Flußlaufes, die Lage einer Stadt ꝛc., ist sofort einzuprägen durch wiederholtes Zeigenlassen und durch Herstellung der Beziehung zu den bekannten Dingen. Da nun aber nur durch eine isolierte Betrachtung ein scharfes Auffassen durch den Geist möglich ist, so erfolgt sofort nach der einprägenden Besprechung die isolierende Zeichnung des Flusses ꝛc. auf die Wandtafel durch den Schüler. Diese Zeichnung wird selbstverständlich nur eine rohe, ungefähre Faustzeichnung sein können, aber war die Besprechung genau, hat sie sich vor allem auch auf Bestimmung der Entfernungen, der Lage zu einander erstreckt, so wird sie in der Hauptsache richtig werden. Die Klasse arbeitet diktierend und verbessernd, durch Wort und That mit. Zur Kontrolle bleibt die Wandkarte hängen. Hier scheint auch der beste Platz geometrische Figuren anzuwenden, indem Länderumrisse, Flußläufe auf solche zurückgeführt werden. Sie sind die besten Haken für das Gedächtnis, an ihnen haften am sichersten die Vorstellungen der Schüler hinsichtlich der Gestaltung und Lage der geographischen Gegenstände. Bei der Besprechung sind Stichworte auszubilden. Ist der gesamte Stoff verarbeitet und eingeübt, sind alle aufgestellten Gesichtspunkte erledigt, so schreitet man fort zur

Association, die den konkreten Inhalt der Synthese noch einmal durchlaufen muß, nur in anderen Verbindungen, und sowohl eigene Ziele verfolgt, als auch zu bestimmen ist nach den Erfordernissen des Systems, indem die Aufmerksamkeit auf das Allgemeingiltige und Notwendige hingelenkt wird. Die Übungen der Association müssen also die Begriffe des Fachsystems klar hervortreten lassen. Gegensätze sind auszubilden, die, indem sie die einzelnen Objekte verdunkeln, das begrifflich Allgemeine erscheinen lassen; ebenso Kontraste, die, indem sich Gegensätzliches mit gleichen Elementen verbindet, die entgegengesetzten Glieder abwechselnd ins Bewußtsein heben. Da nun im System die exakte Zeichnung aufzutreten hat, so hat die Association in Berücksichtigung des oben Gesagten dafür zu sorgen, daß die Begriffe, die durch die Linien und Punkte dargestellt sind, scharf ausgebildet werden. Es sind also z. B. bei den Flüssen der Schweiz die höchsten und tiefsten Punkte nebeneinander zu stellen, durch welchen Gegensatz der Begriff des herabfließenden Wassers, der im System durch eine Linie ausgedrückt wird, zur Klarheit kommt; und wenn ich nach Besprechung der spanischen Gebirge die Gebirge auf dem Hochland im Gegensatz bringe zu den Gebirgen außerhalb desselben, so ist das ein Kontrast, indem der Begriff „Hochland von Spanien" abwechselnd die genannten Gebirge in das Bewußtsein hebt, und durch ihn erlangen die Gebirge darstellenden Striche ihr Verständnis.

Die Stufe des Systems bringt also die genaue Zeichnung. Es will mir aber genug erscheinen, wenn einzelne Skizzen aus dem Stoff herausgehoben werden, die dem Gedächtnis vor andern eingeprägt werden sollen; z. B. sind wichtige Flußsysteme in das Skizzenheft auf-

zunehmen, einzelne Gebirgsdarstellungen u. s. w. Das Ganze eines Landes aber bietet eben die Karte. Notwendig erscheint auf der vierten Stufe das Eintragen von Stichworten in das geographische Heft überall da, wo kein Lehrbuch in den Händen der Schüler ist. Die Begriffe, die, der vorausgegangenen Abstraktion entsprechend, durch diese Stichworte bezeichnet werden, sind 1. Begriffe wie Land-, Meerenge-, Ketten-, Massengebirge, sowie Gesetze, denen die Bewohner der Erde unterworfen sind (Einfluß des Klimas, der Bodenbeschaffenheit) 2c.; 2. aber auch Verdichtungen des konkreten Materials (Übersichten, wie sie ein Leitfaden bietet).

Die letzte Stufe, die der Methode, bringt mancherlei Aufgaben: Zeichnungen aus dem Kopf, Profilzeichnungen, Erklärung passender Bilder durch die Schüler — solche Bilder können zur Verdeutlichung auch auf der zweiten und zur Vergleichung auf der dritten Stufe herangezogen werden (vergl. den Artikel: Bilder, geographische) —, fingierte Reisen 2c. — Man vergleiche die ausführliche Darlegung im 3. Schuljahr, 3. Aufl., S. 175 ff.

b) **Benutzung der Karte.** Die ersten geographischen Vorstellungen, und überhaupt die heimatkundlichen, beruhen auf direkter Anschauung. Die anderen sind zu schaffen durch mündliche und bildliche Darstellungen; vor allem aber durch die Karte. Darum ist von der Karte auszugehen bei allen diesen Besprechungen und auf sie zurückzugehen auf allen Stufen. Wie für die heimatkundliche Geographie die Natur und ihre Besprechung das A und O ist, so muß es das getreuste Bild der Natur, das wir besitzen, für die Länder sein, die der Schüler nicht mit eigenen Augen sehen kann. Die Verhältnisse eines Landes müssen soweit möglich durch die Schüler von der Karte abgelesen werden. Damit das geschehen kann, ist von Anfang an auf ein richtiges Kartenverständnis hinzuwirken. Sorgfältig muß hier schon die Heimatkunde vorarbeiten. Sie hat vor allem zu bewirken, daß der Schüler auf der Karte etwas mehr sieht, als Farben, Striche und Punkte. Nur ganz vorsichtig und allmählich darf der Lehrer das Zeichen für den Gegenstand setzen. Zuerst etwa Sandhäufchen für Berge, vertiefte Linien für Flüsse, dann Zeichnung auf der wagrecht, nach den Himmelsgegenden liegenden Tafel, dann erst Aufhängen der Tafel, aber Zurückgehen auf die frühere Weise, wenn Mißverhältnisse entstehen. An der Karte der Heimat, die aber erst nach vollständigem Verständnis der heimatlichen Geographie auftreten darf, sind sodann schon die Kartenzeichen einzuüben unter stetem Hinweis auf die Natur. Es sind Übungen vorzunehmen, die die Karte als plastisch erscheinen lassen; das Herauf und Herunter ist immer wieder einzuprägen, und falschen Vorstellungen, die sich gerade hier so leicht einnisten, ist vorzubeugen. So muß von unten an das Kartenverständnis angebahnt und allmählich vervollkommnet werden, denn auf ihm beruht das Verständnis fremder Länder. Der Gebrauch des Hand-Atlas mag in der Schulstunde wegen der vielen damit verbundenen Unzuträglichkeiten (z. B. die Kontrolle in großen Klassen) auf das geringste Maß beschränkt werden; am besten tritt er erst nach Verwertung der Wandkarte auf.

c) **Das geographische Zeichnen.** „Die zeichnende Methode" (vergl. z. B. Trampler, Die konstruktive Methode des geographischen Unterrichts, Wien 1878), der Versuch, die Landkarte durch die Zeichnung des Lehrers zu verdrängen, die komplizierten Konstruktionen für Anlegung eines Skizzen-Atlas sind glücklich überwunden. Das geographische Zeichnen ist auf den Standpunkt eines, wenn auch (s. d. Art.) sehr wichtigen, Hilfsmittels für die Geographie zurückgeführt. Seine Bedeutung beruht darauf, daß das Vorhandensein von Raumvorstellungen nur durch räumliches Darstellen bewiesen werden kann, also in unserem Fall durch Zeichnen. Seine Überschätzung rührte daher, daß man außer acht ließ, daß durch Striche keine geographischen Vorstellungen erzeugt werden können, und sich durch blendende Resultate in Selbsttäuschung wiegte. Hauptsache im geographischen Unterricht ist nicht Ausbildung einer Fertigkeit der Hand, sondern richtiger geographischer Vorstellungen, von denen das, was durch Zeichnung ausgedrückt werden kann, nur immer ein einzelner Bestandteil ist. Beim Schulort, der Heimat, dem Himmel tritt die unmittelbare Wahrnehmung ein; bei Orten, die außerhalb des Gesichtskreises liegen, sind diese Vorstellungen zu gewinnen an Darstellungen: an körperlichen (Globus, Relief), an Flächendarstellungen (Abbildungen, Plänen, Karten) und an mündlichen und schriftlichen Beschreibungen. Sind hierdurch die nötigen Vorstellungen geschaffen, dann kann der Schüler durch eine einfache Zeichnung den Beweis ihres Vorhandenseins geben, soweit dies überhaupt durch Zeich-

nung möglich ist, er kann „selbstthätig“ dem Lehrer und sich selbst Rechenschaft ablegen, wie weit geographische Formen sein volles geistiges Eigentum geworden sind. Daß nicht alles gezeichnet zu werden braucht, sondern nur das Hauptsächliche, ist schon oben gesagt worden. Wie weit nun das Zeichnen auszudehnen sei, das richtet sich nach der Art der Schule, nach der vorhandenen Zeit, nach dem Ermessen des Lehrers 2c. Ob es möglich ist, das schöne, stolze Wort „der Schüler muß sich seinen Atlas selbst erarbeiten“ zur Durchführung zu bringen, d. h. einen Atlas, der auch wirklich zu brauchen ist, das zu entscheiden, bleibt der Erfahrung jedes Lehrers überlassen. Mir ist der Satz zum mindesten sehr zweifelhaft geworden. Die unendliche Mühe! Der Zeitaufwand! Und das Ergebnis?! Was sind doch diese Zeichnungen gegen den schlechtesten Volksatlas! — Daß auch der Lehrer oft die Kreide zur Hand nehmen muß, zumal in den ersten Schuljahren, aber auch später, ist selbstverständlich.

d) **Vergleichende Behandlung.** Schon oben wurde auf die vergleichende Erdkunde hingewiesen. Überall liest man die Forderung, es müsse mit ihr endlich Ernst gemacht werden. — Zunächst ist, um den Begriff festzustellen, auf das zurückzugreifen, was bei Beginn des Artikels angedeutet worden ist. Mit Recht weist Peschel darauf hin, daß man sich den Begriff „Vergleichende Erdkunde“ klar machen könne durch Betrachtung des Begriffes „vergleichende Anatomie“. Diese Wissenschaft führe z. B. den Anatomen dahin, den Mittelfinger mit dem Huf zu vergleichen und als homolog zu bezeichnen. Ebenso müßte der Geograph, der vergleichend vorgehen wolle, die Ähnlichkeiten in der Natur aufsuchen, um Aufschluß über die notwendigen Bedingungen ihres Ursprungs zu erhalten, also rein in Rücksicht auf die geographischen Dinge selbst. Was man hingegen mit Ritter gewöhnlich „das vergleichende Verfahren“ nennt, bezieht sich auf das Wechselverhältnis zwischen Natur und Menschen. Beide Mal handelt es sich um Feststellung von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung; und wie alle Lehrfächer diese Begriffe energisch handhaben sollen, so auch die Geographie. Freilich sind Aufgaben der eigentlichen vergleichenden Geographie, wie schon erwähnt, wohl nur in höheren Schulen zu behandeln und bei Anstellung von Spekulationen jeder Art ist immer zu bedenken, daß bis zu einer gewissen Altersgrenze das kindliche Denken der Spekulation abhold ist und die einfache Mitteilung thatsächlicher Verhältnisse vorzieht. Auch muß vor kulturphilosophischen Hypothesen und ähnlichem gewarnt werden.

e) **Zahlen.** Nicht zu entbehren ist die Vergleichung bei Größenangaben. Zahlen, die allein stehen, haben keinen Wert. Aber auch mehrere Zahlen zusammen bieten erst wirkliche Vorstellungen, wenn eine von ihnen eine geschaute Größe angiebt, so daß man von der einen auf die andere schließen kann. Daher ist auch richtiger, merken zu lassen: Noch einmal so hoch als der Inselsberg, zehnmal so groß als Eisenach, wobei selbstverständlich die weitgehendsten Abrundungen geboten sind. Oft sind Größenangaben ganz zu vermeiden, z. B. bei Besprechung der Größe von Sonne, Mond und Erde und ihrer Entfernungen von einander. Hier kann durch Angabe der Zeit, die man zur Umreisung der drei Körper bei gleicher Schnelligkeit nötig hat, durch Angabe der Zeit, die eine in der Anfangsgeschwindigkeit sich fortbewegende Kugel braucht, um von der Erde zum Mond, zur Sonne zu gelangen, und durch ähnliche Betrachtungen eine Ahnung von diesen Größen, die ja nicht klar vorgestellt werden können, geschaffen werden. Wie für die Geschichte, so scheint man auch für die Geographie neuerdings mehr und mehr der Ansicht, daß mit der Verwendung von Zahlen äußerst sparsam umgegangen werden müsse, zuzuneigen, wenigstens in den Kreisen, die methodischen Erwägungen zugänglich sind. Was kann es z. B. für einen Wert haben, die heute so rasch sich verändernden Einwohnerzahlen der Städte zu merken, was bezweckt das Einprägen der Gipfelhöhen? Treibt man nicht gerade Bergsport, so wird man doch für weit wichtiger halten eine Vorstellung von der Höhe des Gebirges im allgemeinen, dann von der Höhe der Pässe als der Verkehrswege; man wird überhaupt nur auf die Besprechung solcher Höhen und überhaupt solcher Größen kommen, die eine wertvolle Beziehung zum Menschen haben.

f) **Geographische Namen.** Endlich sei noch hingewiesen auf die Behandlung geographischer Namen, die in neuerer Zeit mehr in den Vordergrund tritt und zwar in doppelter Beziehung: es handelt sich um die Erklärung und um die Aussprache der Namen. Für die Volksschule muß wohl hinsichtlich der Namenerklärung anerkannt werden 1. daß die Deutung des fremden Namens eine sichergestellte, 2. eine bedeutungsvolle, 3. eine naheliegende

sein muß, so daß sie das Verständnis unterstützt, ohne das Gedächtnis aufs neue zu belasten (Seibert). Es kann also wohl auch in der Volksschule die Übersetzung von Montblanc gemerkt werden, aber wohl niemand wird die Kinder mit der Erklärung des Namens Babylon (Thor Gottes) belasten. Was die Aussprache und Schreibweise der fremden geographischen Namen betrifft, so ist zu begrüßen, daß durch die einschlagende Litteratur ein frischer deutsch-nationaler Zug geht. Wer sich über diese und die vorige Frage näher unterrichten will, lese die Broschüre: Zur Reform des Lehrverfahrens im geographischen Unterricht, von Ad. Tromnau, 1891. (S. d. Art.)

4. **Überblick über die Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts.** Vor Comenius giebt es keine Methodik unseres Faches. Der geographische Unterricht wird kaum erwähnt. Was will es heißen, wenn der Dichter Propertius schreibt: Cogor et e tabula pictos cognoscere mundos, oder wenn Neander im 16. Jahrhundert ein wunderliches Lehrbuch der Geographie verfaßt; erst bei Comenius finden wir bestimmte Angaben über Auswahl und Anordnung des Stoffes. Schon ihm ist die Kenntnis der geographischen Gegenstände der Heimat, sowie die einfachste Beobachtung des Himmels Grundlage des Unterrichts. Darauf erbaut sich dann eine allgemeine Welt- und genauere Vaterlandskunde und eine eingehendere Erkenntnis der Astronomie auf. Zu dieser Höhe können sich die folgenden Pädagogen nicht aufschwingen; man muß es sogar Francke hoch anrechnen, daß er überhaupt Geographie in den Lehrplan seiner Schulen aufgenommen hat. Als Aufgabe dieses Faches giebt er das Fortkommen im Vaterland und in der biblischen Geschichte an. Abgesehen von dem rein praktischen Standpunkte tritt der theologische scharf hervor, und trotzdem Francke die Betrachtung nach Grenzen, Flüssen und Thälern eines Landes für die Hauptsache hält, steht doch in den Lehrbüchern die physische Geographie hinter der politischen ganz zurück. Tiefer dringt Rousseau in die Sache ein, wenn er auch in der Erdkunde die Dinge an Stelle der Zeichen setzen will. Er erst spricht wieder die Ansicht des Comenius aus, daß die das Kind umgebende Natur die Grundbegriffe geben müsse. Das Prinzip der Anschaulichkeit wird aufgenommen von den Philanthropen, von Salzmann und Schütze. Gatterer, der den Namen „Flußgebiet" einführt, faßt in der Natur zusammengehörige Dinge als Ganzes auf. Herder aber erfaßt unsere Wissenschaft schon nach ihrer vollen Bedeutung in seiner Rede „Von der Annehmlichkeit, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie." Er will schon die Wechselwirkung zwischen der Erde und ihren Bewohnern erkannt wissen. Bei Pestalozzi stimmt für unser Fach, wie auch sonst, die praktische Ausführung nicht überein mit der theoretischen Erkenntnis, die durchaus auf der Höhe der bisher gewonnenen Einsicht steht. Aber seine Schüler, z. B. Henning, dann vor allem Diesterweg mit seiner Himmelskunde, geben dieser Einsicht auch in der Praxis Ausdruck. — Ritters Verdienst um die Geographie zu würdigen, ist hier nicht der Platz, seine Bedeutung für die Methodik ist schon hervorgehoben. Ritters Größe beruht auf der Humboldts. Eine ganze Reihe von Schülern Ritters versuchten die Grundsätze des Meisters durch Lehrbücher in die Schule zu überführen, z. B. Roon, Daniel-Kirchhoff, Klöden, Guthe, Pütz &c.

Wenn bis jetzt von Geschichte der Methodik die Rede war, so ist doch nur ein Teil der Methode in Frage gekommen. Wohl ist von der Auswahl und Anordnung, aber nicht von der Darbietung des Stoffes die Rede gewesen, also von Überlegungen, wie wohl, der Beschaffenheit der kindlichen Seele und der Eigenart der Erdkunde entsprechend, der Stoff gestaltet werden müsse, um mit dem gewünschten Erfolg in den Besitz des Zöglings zu gelangen; und auch die sog. „analytische Methode", die von der Heimat ausgeht und das Erdganze als Abschluß ansieht, sowie der „synthetisch-konzentrische Lehrgang", wonach dem Schüler schon anfangs eine Übersicht über das ganze Gebiet der Erdkunde gegeben wird, deren Ausfüllung die folgenden Jahre besorgen, beziehen sich doch nur auf die Anordnung des Stoffs. Dabei ist wohl darauf zu achten, daß Auswahl und Anordnung nur in Rücksicht auf die Geographie selbst, nicht in Rücksicht auf den gesamten Lehrplan getroffen werden, während doch der Lehrplan nicht ein zufälliges Nebeneinander einzelner Fächer, sondern ein wohlgeordnetes, in allen Teilen auf das gemeinsame Ziel hinwirkendes Ganze darstellen muß; und dieses Ziel ist die harmonische Bildung des Zöglings, die bei vereinzelt angehäuften Stoffmassen nicht entstehen kann. Erst Herbart und seine Schule, und im besonderen wieder Ziller mit seinen Anhängern haben auf dieser unerläßlichen Grund-

lage aller Methodik weitergebaut, die nicht in erster Linie die Wissenschaft im Auge hat, sondern den Geist des Zöglings als oberstes Centrum alles Unterrichts, auf das alle Maßnahmen sich konzentrieren müssen. Auf dieser Grundlage ruht die oben ausgeführte Darlegung der Auswahl und Anordnung des geographischen Stoffs. Auch hat die Herbart-Zillersche Schule sich nicht begnügt mit allgemein gehaltenen Vorschriften, wie „vom Nahen zum Fernen"; „unterrichte anschaulich"; „trage wenig vor; entwickle viel"; „ziehe häufig Parallelen" 2c.; denn dabei wird doch alles ins Belieben des Lehrers gestellt, nicht sieht er vor sich, was doch eine rechte Methodik bieten muß, der Beschaffenheit des kindlichen Geistes angepaßte Richtlinien, die auch in jedem einzelnen Fall ihn beraten, sondern dehnbare, die Willkür in nichts beschränkende Worte. Die Darbietung des Stoffes nach den formalen Stufen ist bisher nur von solchen Naturen verworfen worden, die in ihrem Subjektivismus jede spezielle Regel als Beeinträchtigung der Freiheit, Entschlüsse zu fassen, ansahen.

Litteratur: Außer den schon erwähnten Schriften seien genannt: Geistbeck, Geschichte der Methodik des geographischen Unterrichts (Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterichts von Kehr, Gotha 1877). — Lotz, Das Astronomisch-Geographische im heimatlichen Unterricht, Allg. Schulztg. 1878, 50 u. 52. — Delitsch, Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts, 2. Aufl. Leipzig 1878. — Rein, Über die Notwendigkeit des Zeichnens im geographischen Unterricht, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1878, 256 f. — Imhof, Versuch über einen Lehrplan für den Geographieunterricht, Bündner Seminarblätter, IV, 1 f. — Oberländer, Der geographische Unterricht, 3. Aufl. (4. Aufl. v. Gäbler). Grimma 1879. — Piltz, Über Naturbeobachtung des Schülers, Weimar 1882. — Göpfert, Die Flüsse der Schweiz, Pädagogische Studien von Rein 1882, 4. Heft. — Winzer, Ist die Heimatkunde ein selbständiger Unterrichtsgegenstand? Pädagogische Studien von Rein 1883, 2. Heft. — Göpfert, Über die Methode des geographischen Unterrichts, ebend., 3. Heft. — Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts, Berlin 1885. — Heilmann, Materialien zu einer geographischen Lektion in Sexta, Lehrproben und Lehrgänge von Frick u. Richter 1885, 2. Heft; im 6. Heft 1886: Peter u. Piltz, Die Heimatkunde in Sexta mit besonderer Berücksichtigung von Jena und Umgegend — Heiland, Das geographische Zeichnen, Dresden 1887. — Piltz, 700 Aufgaben und Fragen für Naturbetrachtung des Schülers in der Heimat, 3. Aufl. Weimar 1887. — Lomberg, Der geographische Unterricht und die Erfahrung, „Mädchenschule" von Hessel u. Dörr, I. 1. Beilage. Bonn 1888. — Seibert, Methodik des Unterrichts in der Geographie, Wien 1888 (hier weitere Litteratur). — Coordes, Der Gebrauch der Karte im erdkundlichen Unterricht, Programm der höheren Töchterschule in Cassel 1888. — Buchholz, Gedanken über den geographischen Unterricht in höheren Mädchenschulen, Bericht über die höhere Töchterschule in Duisburg a. Rh. 1889. — Hözel, Übungen im Kartenlesen, eine Aufgabensammlung für höhere Schulen, Leipzig 1892. — Tischendorf, Präparationen für den geographischen Unterricht an Volksschulen, Leipzig, E. Wunderlich, 3 T., 1891, 92 u. 93. — Vergl. die Register in Herbarts, Zillers und Stoys Schriften, in der „Praxis der Erziehungsschule" von Just, in den deutschen Blättern für erziehenden Unterricht von Mann und die Aufsätze im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik sowie die zugehörigen Erläuterungen.

Eisenach. A. Göpfert.

Geographisches Zeichnen

1. Prinzipielle Erörterung über den pädagogischen Wert des Kartenzeichnens. 2. Benützung des Gradnetzes. 3. Freihändiges Kartenzeichnen. 4. Zugrundelegung gewisser ausgewählter Gradnetzlinien. 5. Fixierung von Richtpunkten durch Distanz und Weltgegend. 6. Zeichnung der Länderumrisse nach geometrischen Regeln. 7. Die Terraindarstellung auf der Schülerkarte. 8. Probearbeiten im geographischen Zeichnen.

1. Prinzipielle Erörterung über den pädagogischen Wert des Kartenzeichnens. Die Frage, inwieweit die Schüler der Elementar- und Mittelschulen aktiv zu kartographischen Versuchen herangezogen werden sollen, ist in jüngster Zeit zum Gegenstande sehr lebhafter Diskussion in der periodischen Fachpresse, in selbständigen Schriften, in Direktorenkonferenzen und in den für methodologische Aufgaben bestimmten Sitzungen der deutschen Geographentage gemacht werden. Im allgemeinen überwiegen die Fürsprecher, und es kann ja auch nicht bestritten werden, daß gas Kartenzeichnen in der Schule, wenn ein gründlich die Sache beherrschender Lehrer den Unterricht erteilt, und wenn die nötige Zeit zu wirklich intensiver Beschäftigung mit der Sache vorhanden ist, das Wissen und Können des Schülers mächtig zu fördern vermag. Andererseits steht zu befürchten, daß, wenn die Anleitung nur dilettantenhaft erfolgt, auch von seite der jungen Leute nicht der nötige Nachdruck auf die wahrlich nicht ganz leichte Arbeit verwendet, das Ganze vielmehr nur als eine Spielerei aufgefaßt werde. Und noch häufiger kommt es leider in einem großen Teile Deutschlands vor, daß der in der Geographie nicht gründlich vorgebildete Lehrer, der im Kartenzeichnen selbst keine Übung besitzt, seiner Klasse einfach aufgiebt, von dem und dem Lande

eine Karte anzufertigen, ohne sie über die Art und Weise, wie dies geschehen solle, irgendwie aufzuklären. Was dabei herauskommt, läßt sich leicht denken, und es sind, wie nochmals betont sein möge, Fälle dieser Art durchaus keine Seltenheit. Wie sollten sie es auch sein, wenn jeder Historiker, Mathematiker, Alt- und Neuphilologe zur Erteilung geographischer Lehrstunden für befähigt gehalten wird, ohne durch eine Prüfung hiefür seine Befähigung dargethan, ja ohne jemals eine Vorlesung über Erdkunde gehört oder eine geographische Übung mitgemacht zu haben?

Erwägungen dieser und auch noch anderer Art haben die Schrift von C. Boettcher veranlaßt, in welcher die Gründe, welche gegen eine ausgiebigere Berücksichtigung des Kartenzeichnens beim geographischen Unterrichte sprechen, zusammengestellt und als durchschlagend bezeichnet werden. Es scheint jedoch, daß der genannte Autor, so beherzigenswert auch vieles von dem ist, was er beibringt, doch das Kind mit dem Bade ausschüttet und auf das von ihm empfohlene „beschreibende" Verfahren allzu hohes Gewicht legt. Mit R. Lehmann möchten wir uns dahin aussprechen, daß beides zu seiner Zeit am Platze ist, und daß eine auf Frage und Antwort gestützte „Durcharbeitung" der Karte, wie sie eben Boettcher anstrebt, dann mit besonders gutem Erfolge in Szene zu setzen sein wird, wenn die Lernenden bereits das Kartenbild selbstthätig hervorzubringen versucht und dadurch eine ungleich zutreffendere Anschauung von den wirklichen Verhältnissen erlangt haben. Die Initative strebsamer Knaben gewinnt durch solche Versuche ungemein, vorausgesetzt, daß dieselben nicht ins Blaue hinein unternommen, sondern durch den Lehrer in die richtige Bahn gelenkt werden.

Aus unseren bisherigen Darlegungen entnimmt man bereits, daß bei der Abfassung dieses Artikels keinerlei Schwärmerei für das schulmäßige Kartenzeichnen vorgewaltet hat, daß aber auch andererseits der Nutzen, welchen dasselbe unter gewissen Umständen gewährt, voll anerkannt wird. Es wird jetzt darauf ankommen, aus der Flut von methodischen Vorschlägen für die Hebung dieses Unterrichtszweiges die beachtenswerteren herauszuheben und kurz zu würdigen, wobei das verdienstliche Werk von R. Lehmann, in welchem so leicht keine an die Öffentlichkeit gelangte Ansicht unerörtert geblieben ist, sich ganz von selbst als Richtschnur darbietet.

2. Benützung des Gradnetzes. Zumal in früherer Zeit, als man an die Leistungen des Schülers noch einen weit niedrigeren Maßstab anlegen zu sollen vermeinte, schien es sich ganz von selbst zu verstehen, daß man jenem ein „Netz" in die Hand gab, welches außer den notwendigen Meridianen und Parallelen die Grenzumrisse des darzustellenden Gebietes und außerdem vielleicht noch einige Flußläufe, Gebirgszüge und Orte (durch kleine Kreise bezeichnet) enthielt. Natürlich durfte kein Name irgend eines geographischen Objektes angegeben sein, vielmehr hatte der Anfänger eine sog. „stumme" Karte vor sich, welche sich unter seinen Händen in eine sprechende verwandeln sollte.

Dieser einfache Grundgedanke hat jedoch mancherlei Ausgestaltungen erfahren. So hat man Reliefatlanten in den Handel gebracht, in denen die Bodengestalt der einzelnen Erdräume durch ein Prägungsverfahren nachzubilden versucht wurde, und auch gewisse Grenzlinien sind durch Hoch- oder Tiefdruck ersichtlich gemacht worden. Das Eintragen der Städte, Berge, Seen u. s. w. in solche Vorlagen erfolgt dann natürlich ohne irgendwelche namhafte Schwierigkeit. Für die Elementarstufe haben solche Exerzitien zweifellos ihren Wert, und für sie sind also Unterrichtsmittel fraglicher Art (z. B. Uhlenhuth, Reliefatlas für methodischen Unterricht in der Geographie, Heilbronn 1872) ganz wohl am Platze. Für vorgerücktere Schüler bietet dagegen die Ausfüllung eines fertig abgesteckten Rahmens doch viel zu wenig Anregung, und der didaktische Nutzen, der ihnen daraus erwächst, daß sie mit dem Farbstifte eine vorgezeichnete Linie nachzeichnen, steht zu der darauf zu verwendenden Zeit in keinem richtigen Verhältnisse. Auch der Vorteil der Reliefdarstellung, anderen Zwecken gegenüber keineswegs zu unterschätzen, muß bei den schematischen Karten als ein ziemlich illusorischer bezeichnet werden. In Summa gelangen wir zu dem Schlusse, daß es nicht rätlich erscheint, der Ausfüllung stummer Kartennetze Zeit und Kraft in irgend namhafterem Maße widmen zu lassen. „Zwischen dem erwähnten Einzeichnen in gegebene Grundlagen", sagt Lehmann, „und der bloß mündlichen Durcharbeitung der Wand- und Atlaskarten steht jene andere Art stummer Karten, welche in mattem Farbentone jedesmal den ganzen Stoff vollständig ausgeführt enthält und dazu bestimmt ist, daß die Schüler darauf durch Ver-

stärkung mit dunklen Stiften oder Tinte und Hinzufügung der Namen das im Unterrichte Behandelte hervorheben." Uns leuchtet nicht ein, daß bei der geringen Stundenzahl, mit welcher sich an den deutschen Gymnasien und Realschulen die Erdkunde durchweg begnügen muß, jemals auf die Benützung entsprechender Unterrichtsmittel (z. B. v. Kloedens Repetitionskarten, Berlin 1882) zurückzugreifen Gelegenheit wäre.

3. **Freihändiges Kartenzeichnen.** Soll die Schulkartographie jene Bedeutung erlangen, welche ihr nach der wohlerwogenen Überzeugung hervorragender Schulmänner zukommt, so muß sie freihändig betrieben werden und auf alle Gängelungsmittel, wie das gedruckte Netz eines ist, Verzicht leisten. Außer Lineal und Zirkel darf der Schüler kein Instrument verwenden, so wenig ihm dies bei der Ausführung elementargeometrischer Konstruktionen gestattet werden kann. Und zwar dürfte auch hier der direkte Weg der empfehlenswerteste sein: der jugendliche Kartograph hat sich das Gradnetz selbst herzustellen, in welches er nachher die Umrißlinien u. s. w. einzeichnet.

Kenntnisse in der Kartenprojektionslehre sind freilich nicht vorauszusetzen (vergl. den Artikel Karten), allein dieselben sind auch nicht erforderlich. Es genügt, daß der Lehrer eine rein praktische Anweisung zum Entwerfen gewisser Netze giebt und darauf sieht, daß sich unter seiner unmittelbaren Aufsicht die Schüler mit diesen einfachen Zeichnungen vertraut machen. Anwenden sollte man allerdings ausschließlich solche Entwürfe, in deren Konsequenz die Bilder sowohl der Mittags- als auch der Parallelkreise grade Linien werden, denn die Verzeichnung krummer Linien, und sollte es sich auch — wie bei der stereographischen Projektion — ausschließlich um Kreise handeln, ist keine leichte Sache, und es wird vor allem auch die Sauberkeit des Bildes durch die vielen Zirkelstiche u. s. w. empfindlich beeinträchtigt. Für die Schule eignet sich in erster Linie die alte ptolemaeische Manier, nach welcher ein sphärisches, oben und unten durch Parallelkreisbogen, zu beiden Seiten aber durch gleiche Meridianbogen begrenztes Viereck in ein ebenes gleichschenkliges Trapez verwandelt wird; aus den Parallelkreisen werden parallele grade, aus den Meridianen konvergierende grade Linien, und der Zeichner hat sich einzig nach der wenig komplizierten Bestimmung, welche diese Konvergenz regelt, zu richten. Falls das abzubildende Land keine zu große meridionale Ausdehnung besitzt, wirkt auch die durch unrichtige Wahl des Treffpunktes der Meridianbilder bedingte Verzerrung kaum störend ein. Auch die Mercator-Projektion kann den Ansprüchen der Schule ganz leicht dienstbar gemacht werden. Von der Formel, welche die Abstände der gradlinigen Parallelkreisbilder fixiert, kann ja freilich höchstens vor Primanern historisch gesprochen werden, und ihre Ableitung liegt jenseits der dem Programme der Mittelschulen gezogenen Grenzen, allein empirisch sind die betreffenden Abstandsverhältnisse für die um je 10° Breitendistanz fortschreitenden Parallelkreise leicht mit hinreichender Annäherung zu ermitteln. Ohne die bekannten Bedenken gegen die Seekartenprojektion irgend gering zu schätzen, möchten wir doch nicht mit Lehmann von ihrer unterrichtlichen Verwendung gänzlich Abstand nehmen, denn gelegentlich werden doch eben auch Weltkarten gezeichnet werden müssen, und für diese ist und bleibt die Methode der wachsenden Breiten die zweckmäßigste. Für gewöhnlich wird man aber bei der alle billigen Ansprüche befriedigenden Kirchhoff-Debesschen Trapezdarstellung (vergl. Debes, Zeichenatlas, Ausgabe A für die Unterstufe, Leipzig 1885; Ausgabe B für die Mittelstufe, ebenda 1888) verbleiben, welcher sich auch die Wenzschen Netze (Wenz-Rohmeder, Kartennetze, für den Schulgebrauch entworfen und systematisch geordnet, München 1875) anpassen.

Ungleich weniger glücklich scheint uns der Gedanke des Zeichnens nach Quadratnetzen zu sein. Demselben liegt nichts anderes zu Grunde als der uralte Gedanke der Plattkartenprojektion, welche für einigermaßen höhere Breiten bereits ganz unerträgliche Deformationen liefert. Bequem wäre ja das Operieren mit solch quadratischen Gradfeldern, allein pädagogisch ist es nicht, weil der Lernende dadurch in einen unlösbaren Konflikt mit den eben erst mühsam erworbenen Grundlehren der mathematischen Geographie kommen muß. Nur in einem ganz bestimmten Falle ist diese Art des Kartenzeichnens zulässig, nämlich beim Unterrichte in der Heimatkunde; da handelt es sich um einen so minimalen Teil der Erdoberfläche, daß an dessen Krümmung ganz und gar nicht gedacht zu werden braucht.

4. **Zugrundelegung gewisser ausgewählter Gradnetzlinien.** Schon v. Canstein schlug (1835) vor, die Zeichnung der Karte

an ein von der Hand des Zeichners selbst auszuführendes Gerüste zu knüpfen, welches bloß aus einzelnen besonders wichtigen Linien des Gradnetzes bestehen sollte, und dieser Vorschlag hat zahlreiche Freunde und Befürworter gefunden. Bald begnügt man sich mit je einem einzigen Meridian und Parallel, bald wählt man eine größere Anzahl derselben als Richtungslinien; jedenfalls aber thut man gut daran, dieselben immer gradlinig anzunehmen und sich nicht auf künstliche Konstruktionen einzulassen, wie sie unvermeidlich sind, wenn man auch krumme Normallinien zuläßt. Bei diesem Verfahren wird auch die Zulassung eines Maßstabes nicht umgangen werden können. Auf Einzelheiten, wie sie in den Ausführungen der methodischen Grundidee von Umlauft, Jarz, Erdmann u. s. w. enthalten sind, kann hier selbstverständlich nicht eingegangen werden, doch können wir es uns nicht versagen, wenigstens an einem konkreten Beispiele, welches Zdeněk dem Frankfurter Geographentage vorführte, diese in letzter Instanz auf das Prinzip der orthogonalen Koodinaten hinauslaufende Kartierungsmethode zu veranschaulichen.

Um Asiens Meeresküste vom Schwarzen Meere bis zur Beringsstraße darzustellen, bedient sich der genannte Geograph des Äquators als Abszissenachse, während er als Ordinatenachse den durch Odessa und Suez hindurchgehenden Meridian nimmt. Als Hilfslinien wirken noch die beiden Wendekreise mit, deren nördlicher, wie man angesichts der kleinen Dimensionen eines solchen Kärtchens ohne Fehler voraussetzen darf, die drei wichtigen Städte Maskat, Calcutta und Canton in sich aufnimmt. Man hat also bloß nötig, die Breitendifferenzen derselben gegenüber dem Anfangsmeridian zu kennen, um sie sofort als Fixpunkte einzutragen. Singapore dagegen liegt nur wenig nördlich vom Äquator, und von Bangkok weiß man, daß es ungefähr gleich weit von Singapore und vom Wendekreise des Krebses entfernt ist. Solche und ähnliche Thatsachen dem Gedächtnis, resp. der Karte entnehmend, ließ Prof. Zdeněk vor den Augen der Zuschauer ein ganz nettes und in den Konturen richtiges Kärtchen Asiens und des westlichen Australiens entstehen, und man kann gerne zugeben, daß befähigte Schüler zu einem ähnlichen Grade von Geschicklichkeit gebracht werden können. Doch darf man nicht übersehen, daß die ganze Methode, im Grunde genommen, auf die Verzeichnung einer Plattkarte hinausläuft, denn es wird ja angenommen, daß gleiche Breiten- und Längendifferenzen stets gleichen Ordinaten- und Abszissendifferenzen entsprechen, und das ist nicht zutreffend. Länder in größerer Nähe der Erdpole widerstreben also von vornherein einer Abbildung in diesem Sinne, und die Anwendbarkeit des Verfahrens kann nur eine beschränkte sein.

5. Fixierung von Richtpunkten durch Distanz und Weltgegend. Ungleich besser wird man, wenn man doch einmal an der Koordinatenbestimmung festhalten will, mit Polarkoordinaten fahren. Denkt man sich vom Kartenmittelpunkte aus Hauptkreise gezogen und auf diesen sämtlich gleiche sphärische Strecken abgetragen, so erfüllen die Endpunkte dieser letzteren wiederum einen (kleinen) Kugelkreis. Dem entsprechend kann man jeden Erdort bestimmt denken durch seine gradlinige Entfernung vom Kartencentrum, dem Pole, d. h. durch die Distanz, und durch den Winkel, welchen dieser Radius Vektor mit einer festen Anfangsrichtung (der Mittagslinie) einschließt. Dieses Prinzip hat einer der besten Kenner des geographischen Unterrichtswesens, H. Matzat, verfolgt. Er sucht sich einen geeigneten Mittelpunkt heraus und giebt für eine Anzahl weiterer wichtiger Kartenpunkte die Entfernung von ersterem in Kilometer, den Positionswinkel aber nicht im Bogenmaße, sondern größerer Einfachheit halber nach den Strichen der Kompaßrose an. Hören wir beispielsweise, wie er die von ihm gewählten Normalpunkte Nordafrikas auf die Stadt Kuka am Tsade-See bezieht. „Es liegen von Kuka: 1000 km SSW Kamerun, 1000 km SW die Mündung des Binuë in den Nigir; 2000 km NNE*) die große Syrte, 2000 km E (ENE) Chartum; 3000 km W Kap Verde, 3000 km NW (NNW) die Meerenge von Gibraltar, 3000 km NE die Südostecke des Mittelmeeres, 3000 km E Bab-el-Mandeb." Man bemerkt, daß solchergestalt das Gerippe eines ausgedehnten Erdraumes ohne Schwierigkeit erhalten werden kann.

Je ausgedehnter jedoch derselbe wird, umso minder natürlich erscheint es, alle Punkte derselben auf einen im Inneren gelegenen und schließlich doch ziemlich gleichgiltigen Ort beziehen zu sollen. Für kleine Bezirke, wie sie in der Heimatkunde oder bei der Mappierung eines einzelnen deutschen Bundesstaates vor-

*) E (East) bedeutet nach allgemeinem Gebrauche der wissenschaftlichen Geographie Osten.

kommen, ist Matzats Methode der „Distanzkreise“ zweifellos weit geeigneter als für große Länder oder gar für ganze Erdteile. Auch ist zu befürchten, daß dem Gedächtnis der Schüler zu viel zugemutet wird, wenn man von ihnen verlangt, sich Entfernung und Azimut einer ganzen Anzahl von Erdorten merken zu sollen.

6. Zeichnung der Länderumrisse nach geometrischen Regeln. Während es sich bislang mehr nur um die Ermittelung gewisser wichtiger Punkte handelte, ist von anderer Seite auch die weitergehende Aufforderung an die Lehrerwelt gelangt, das abzubildende Gebiet durch ein System von Hilfslinien möglichst zur Übereinstimmung mit einer gewissen geometrischen Figur bringen und lediglich diese letztere verzeichnen zu lassen. Als eine erste Etappe hierzu darf man das Zeichnen mit Hilfe von Normallinien im Sinne von Stößner, R. Lindemann und van der Laan betrachten. Der Erstgenannte hält noch eine gewisse Verbindung mit der Koordinatenmethode aufrecht, indem er eine Hauptlinie mit senkrecht auf dieser verlaufenden Ästen in das darzustellende Land hineinlegt, allein es ist eben gar nicht so leicht, eine derartige Hauptlinie richtig auszuwählen, und wer nicht die Zeit hat, selber alle möglichen Versuche anzustellen, dem bleibt nur übrig, sich an die von dem Urheber des Planes ausgesuchten — man möchte fast sagen, ausgetüftelten — Grundlinien zu halten, und damit ist wieder ein schwerer mnemotechnischer Ballast in die Schule eingeführt. Auf die Rechtwinkligkeit der Seitenlinien verzichtet van der Laan, der somit eine freiere Bewegung erlangt und eher dazu kommt, dem fraglichen Territorium eine sich ihm leidlich anschmiegende Normalfigur einzubeschreiben. Natürlich muß eine an der Wandkarte, bezüglich an der Schultafel vorzunehmende Übung vorangehen, ehe von den Schülern ein eigener Versuch verlangt werden kann. Der Lehrer zeichnet das Rückgrat und die von ihm auslaufenden Rippen in den Leib des Landes ein, von welchem eine Karte entworfen werden soll, und die Schüler zeichnen diese Linien in ihren Heften nach. Daß man dabei ein besseres Kartenverständnis zu erzielen imstande sei, wollen wir nicht bestreiten, aber ob das Resultat der aufgewandten Zeit und Mühe wirklich entspreche, das erscheint uns in hohem Grade zweifelhaft. Auch Lehmann, dem eine reiche Erfahrung zu gebote steht, kann sich für ein Vorgehen, welchem man bei aller Anerkennung einzelner Vorzüge doch eben den Vorwurf einer gewissen Künstelei nicht ersparen wird, nicht begeistern, sondern giebt sein abschließendes Gutachten dahin ab, „daß angesichts des Vorhandenseins wesentlich vorteilhafterer und leistungsfähigerer Verfahren ein derartiges Zeichnen mit Hilfe von Normallinien wohl nicht ernstlich in Frage kommen kann.“

Noch weit weniger sagt es uns zu, die Konturen des Gebietes, welches man abbilden will, auf ein Prokrustesbett zu bringen und so lange umzumodeln, bis man die Begrenzungslinien einer planimetrischen Figur glücklich herausgefunden hat. Als Erfinder dieser rein konstruktiven Methode ist Kapp zu nennen, und ihm sind, um unter den vielen Nachfolgern nur einige zu nennen, besonders v. Canstein, Tronke und Langensiepen nachgefolgt. Während aber v. Canstein die Einfachheit noch thunlichst bewahrte, ist bei den Späteren die Übersichtlichkeit ganz verloren gegangen, und nach unserem Dafürhalten muß sich der Schüler mehr anstrengen, wenn er sich das angebliche geometrische Analogon eines Landes einprägen will, als wenn er sich die Grenzumrisse obenhin so merkt, wie er sie auf der Karte vor sich gesehen hat. Wie ist doch z. B. Langensiepens Schematisierung der Gestalt des Königreiches der Niederlande das Gegenteil einer leicht verständlichen und leicht in der Erinnerung zu behaltenden Grenzcharakteristik! Wir führen, um unser Urteil zu rechtfertigen, die betreffende Stelle wörtlich an. „Als Gesamtfigur stellen wir ein Dreieck auf, dessen Ostseite sich nach der Horizontalen bis zu 80° neigt. Von der lothringischen Stadt Longwy in SE ausgehend, in einem Winkel von 64° zur Ostseite, enthält die Südseite 2, die Ostseite 3 gleiche Teile, jene bis etwa nordöstlich von Dünkirchen, diese bis in die Emsmündung. Dieser beiden Punkte Verbindungslinie ist die Westseite, der man von Dünkirchen aus zwei der gleichen Teile und einen ungleichen Teil geben kann (sic!). Eine Linie vom Halbierungspunkte der Dünkirchen-Maas-Linie bis $^1/_4$ des gleichen Teiles nördlich von Aachen bezeichnet ungefähr die Grenze zwischen den beiden Königreichen Belgien und Niederlande.“ Selbst der mit der Geographie Hollands Vertraute hat einige Mühe, sich in dieser Beschreibung zu orientieren; wie würde es da erst den armen Schülern ergehen? —

Wir ziehen aus unserer gedrängten Übersicht den Schluß, daß die einzige schulmäßig

empfehlenswerte Form des geographischen Zeichnens diejenige ist, gemäß deren jeder Schüler sich selber das (gradlinige) Gradnetz konstruiert und in dasselbe die einzelnen Objekte nach Länge und Breite einträgt. Im übrigen sollte man durch steten Hinweis auf das Kartenstudium und zahlreiche freie Entwürfe des Lehrers auf der Tafel es dahin zu bringen suchen, daß jeder einzelne die Umrisse eines Erdteiles, einer Insel, eines bekannteren Staates ohne gröbere Fehler, d. h. so auf das Papier zu werfen befähigt werde, daß ein Zuschauer unverzüglich erkennen müßte, was der Zeichner darzustellen beabsichtigte.

7. **Die Terraindarstellung auf der Schülerkarte.** Gegenüber der bisher behandelten Frage kommt derjenigen, inwieweit auf der vom Schüler hergestellten Karte auch der künstlerischen Ausgestaltung, resp. den Grundsätzen der Situationszeichnung Rechnung zu tragen sei, nur eine sekundäre Bedeutung zu. Strengste Ökonomie wird in dieser Hinsicht die oberste Regel bilden müssen, denn es besteht ohnehin Gefahr genug, daß die Knaben sich an Nebendinge hängen und darüber die Hauptsache vergessen; eignet dem einen ein zeichnerisches Geschick, so bringt er vielleicht ein unter dem ästhetischen Gesichtspunkte ganz rühmenswertes Kärtchen zustande, das aber voll von sachlichen Schnitzern ist. So wird man auf die Markierung der Meeres- und Seeküsten durch Schraffen gerne Verzicht leisten und höchstens sparsame Anwendung des Farbstiftes zulassen. Flußläufe sollten bloß durch Federzeichnung angedeutet werden, und überhaupt empfiehlt es sich, der Neigung zu recht lebhafter Illuminierung entgegenzutreten, die der Mehrzahl der Kinder tief im Blute steckt. Orte charakterisiert man am besten durch Hinschreiben der Anfangsbuchstaben, damit der Entwurf nur möglichst frei von Überladung bleibe.

Eine besondere Untersuchung erheischt einzig und allein das Problem der schulgemäßen Gebirgsdarstellung. In einer noch nicht allzu lange hinter uns liegenden Zeit waren schraffierte Gebirgszüge das Ideal recht vieler Lehrer, denen es an der richtigen geographischen Auffassung gebrach, und so schlängelten sich durch die von den Schülern gelieferten Karten die unglaublichsten Raupen hindurch. Daß kein Unterschied zwischen den einzelnen Gebirgsformen gemacht, der ausgesprochenste Gebirgsknoten vielmehr als Kettengebirge behandelt wurde, versteht sich von selbst. In vielen Fällen, da nämlich, wo an dem Vorhandensein eines dominierenden, glatt verlaufenden Gebirgskammes nicht gezweifelt werden kann, kommt man ganz gut mit einfachen Strichen zurecht, und mancher didaktische Schriftsteller hat geglaubt, durch Parallelstriche, die nach den Umständen mehr oder minder derb ausgeführt sind, auch die Böschungsverhältnisse einigermaßen charakterisieren zu können. Matzats Methode, durch eine dem Prinzipe der Höhenschichten angepaßte Flächenschattierung den richtig-plastischen Eindruck hervorzurufen, ist an sich unanfechtbar, stellt aber an den Durchschnittsschüler gewiß eine zu hohe Anforderung. Bei Kirchhoff-Debes begegnen wir einem recht anmutenden Versuche, dem nämlich, die Ränder der Höhen durch Bogenlinien darzustellen, welche nach außen konvex verlaufen; daß man auf solche Weise die größere oder geringere Steilheit der Abhänge ganz gut zur Geltung bringen kann, versteht sich von selbst. Im großen und ganzen wird man mit dieser Bogenmanier am weitesten kommen, zumal wenn man dieselbe an Beispielen eingeübt hat, welche dem Schüler — womöglich aus eigener Anschauung — bekannt sind.

Es muß jedoch stets daran festgehalten werden, daß man sich am besten mit wenigem begnügt und nicht dem Anfänger Dinge zumutet, die sogar für den weiter Fortgeschrittenen nicht gerade zu den einfachsten gehören. Ne quid nimis! Dies sollte der Wahlspruch des Lehrers der Geographie sowohl beim Kartenzeichnen in der Schule überhaupt als auch insonderheit bei der Terraindarstellung sein. Einfach, übersichtlich, schematisch — was darüber ist, das ist vom Übel.

8. **Probearbeiten im geographischen Zeichnen.** Das Extemporale im Kartenzeichnen wird von R. Lehmann als ein vortreffliches Übungsmittel warm empfohlen, und in der That wird durch dasselbe dem Schüler die beste Gelegenheit geboten, alles, was er bei der Durchnahme eines bestimmten Kapitels der Länderkunde gelernt hat, an den Mann zu bringen. Der Zweck derartiger Klassenarbeiten kann, genauer betrachtet, ein dreifacher sein, und je nach der Verschiedenheit des Zweckes wird auch die zu stellende Aufgabe verschieden ausfallen müssen. Es kann die Absicht vorwalten, die Schüler vorwiegend auf ihre im Kartenzeichnen selber erworbene Fertigkeit zu prüfen; in diesem Falle ist natürlich auf die

Zeichnung des Gradnetzes das Hauptgewicht zu legen, und die topischen Verhältnisse treten da mehr in den Hintergrund. Oder es liegt dem Lehrer daran, sich zu vergewissern, ob seine Zöglinge mit der Lage gewisser Städte, mit den Flußsystemen und Gebirgszügen ordentlich Bescheid wissen; alsdann giebt man jenen am besten ein Netz mit eingedruckten Umrißlinien in die Hand oder läßt sie ein solches selbst — und zwar vor der für die Probearbeit angesetzten Stunde — sich zurechtmachen. Wenn endlich erkannt werden soll, ob die Schüler die großen Leitlinien eines Kontinentes richtig ihrem Gedächtnis eingeprägt haben, so bedarf es nur des Stiftes und eines Blattes Papier, um die Probe ablegen zu lassen. Gerade diese letzterwähnte Übung sollte man recht hoch schätzen, und der Lehrer ist verpflichtet, dadurch mit gutem Beispiele voranzugehen, daß er, jede Veranlassung benützend, ein Länderbild flüchtig auf der Wandtafel entstehen läßt.

Jüngere Lehrer, welchen in dieser Art aktiv-pädagogischer Arbeit noch die selbständige Erfahrung fehlt, und welche sich über das bei einem Extemporale im Kartenzeichnen einzuschlagende Verhalten zu unterrichten wünschen, seien hiermit nachdrücklich auf die Winke hingewiesen, welche Lehmann in seinem mehrfach citierten Werke erteilt. Schreiber dieser Zeilen war in der Lage, Schülerhefte aus der Unterrichtsstunde jenes damals noch nicht zur akademischen Lehrthätigkeit übergegangenen Geographen einzusehen, und ist auf Grund seiner Wahrnehmungen zu der Aussage berechtigt, daß das Kartenzeichnen, richtig gehandhabt, dem erdkundlichen Unterrichte großen Vorschub leistet. Aber ebenso möge betont werden, daß dieser Erfolg nur dann erzielt werden kann, wenn der Lehrer alle einschlägigen Fragen zuvor in eigener Person gründlich studiert hat. Wem hierzu die Mittel fehlen, der lasse lieber die Hand von einer Sache, welche durchaus keine oberflächliche Behandlung erträgt.

Litteratur: R. Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode des geographischen Unterrichtes, Halle 1885/94. — C. Boettcher, Die Methode des geographischen Unterrichtes, Berlin 1886. — v. Canstein, Anleitung, die physischen Erdräume mittelst einfacher Konstruktion aus freier Hand zu entwerfen, Berlin 1835. — Fr. Kapp, Lehrgang der zeichnenden Erdkunde, Minden 1837. — Rein, Über die Notwendigkeit des Zeichnens im geograph. Unt. Deutsche Bl. f. erz. Unt. 1878, S. 257 f. — Dronke, Die Geographie als Wissenschaft und in der Schule, Bonn 1885. — Matzat, Methodik des geographischen Unterrichtes, Berlin 1885. — Heiland, Das geogr. Zeichnen. Dresden 1887. Verhandlungen des 1., 3. und 6. Deutschen Geographentages, Berlin 1882, 1883, 1886 (H. Wagner-Kirchhoff, Zdenĕk, Matzat). — Kirchhoff, Geographie in höheren Schulen, Schmidtsche Encyklopädie, 2. Aufl., 2. Band, S. 896 ff. — Kienitz, Die einfache zeichnende Methode des geographischen Unterrichtes, Zeitschrift für Schulgeographie, 2. Band, S. 12 ff. — Jarz, Die zeichnende Methode im geographischen Unterricht, ebenda, 4. Band, S. 18 ff. — Langensiepen, Praktische Anleitung zu einem planmäßigen, einfachen Landkartenzeichnen aus freier Hand nach dem Konfigurationssystem als ergänzender Anhang zu den Lehrbüchern der Erdbeschreibung, Zeitschr. f. math. u. naturw. Unterricht, 1. Band, S. 361 ff.

München. S. Günther.

Die Geometrie in der Volksschule

1. Wesen und Aufgabe des geometrischen Volksschulunterrichts. 2. Seine Notwendigkeit. 3. Die Herbart-Zillersche Auffassung des geometrischen Elementarunterrichts. 4. Rückblick auf die geschichtliche Entwickelung dieses Lehrfaches. 5. Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes. 6. Die sachlichen Ausgangs- und Anschlußpunkte. 7. Die methodischen Einheiten und ihre Bearbeitung nach den formalen Stufen. 8. Schlußbemerkung.

1. Wesen und Aufgabe des geometrischen Volksschulunterrichts. Die Geometrie (Raumlehre, Raumformenlehre) hat es, wie neben ihr das Zeichnen, von welchem sie in der Volksschule einen Teil desselben, das Linearzeichnen, geradezu in sich aufnimmt, mit der Kultur der Raumvorstellungen zu thun. Dabei ist ihr Absehen auf ein Dreifaches gerichtet. Sie will a) die reine Gestalt der räumlichen Grundgebilde im Schüler zur klaren Anschauung bringen; b) durch die denkende Betrachtung der räumlichen Grundformen die Eigenschaften und Gesetze derselben erkennen lassen, und c) den Zögling befähigen, die erworbene Einsicht durch Konstruktion und Rechnung im Dienste des Lebens zu bethätigen.

Zu den räumlichen Formen führt die Betrachtung von Gegenständen der Natur und der Kunst. In diesen beiden Gebieten haben wir die Fundstätten für jene Formen zu suchen. Bei dem unendlichen Formenreichtum der realen Welt hat sich aber die Geometrie auf die räumlichen Grundformen, aus welchen die komplizierteren Formen erst richtig erfaßt und begriffen werden können, zu beschränken, und unter diesen insbesondere wieder diejenigen Raumgebilde ins Auge zu fassen, „die teils durch ihre Regelmäßigkeit zur Betrachtung einladen, teils durch ihre Veränderlichkeit die

Aufmerksamkeit beschäftigen" (Willmann, Did. II. 305.)

2. **Notwendigkeit dieses Unterrichts.** Bedarf es aber zur klaren Auffassung der Gestalt der Dinge einer absichtlichen unterrichtlichen Beschäftigung mit denselben? Treten die unzähligen Gegenstände der Außenwelt nicht ganz von selbst vor die offenen Sinne? Und werden sich hierbei nicht auch die Vorstellungen von der räumlichen Gestalt der Objekte ohne unser besonderes Zuthun ausbilden? Die Erfahrung bestätigt diese Annahme keineswegs. Der psychologische Grund hierfür liegt nicht fern. Durch die Einwirkungen der Außendinge auf unsere Sinne, insbesondere auf das Auge, gelangen wir allerdings zu Anschauungen derselben, in welchen neben den Elementen der Farbe, des Glanzes, der Schwere auch die ihrer Gestalt mit enthalten sind. Aber diese Anschauungen sind meist rohe Komplexbilder, aus Farben- und Formelementen chaotisch gemischt, ohne scharfe Scheidung und Abgrenzung des Einzelnen von einander, und darum auch ohne klare Auffassung des Verhältnisses dieses Einzelnen zu einander. Bald von diesem, bald von jenem Anschauungs-Elemente des Objektes angezogen, schweift der Blick unruhig hin und her (vergl. Jahrb. 1871, S. 68 ff.) Durch das Sehen gemeinhin bilden sich allermeist nur „schwankende, zerfließende Bilder", rohe Anschauungen aus. Sollen dieselben zu wertvollen gereinigten, „reifen" Anschauungen erhoben werden, so kann das nur mit Hilfe des Unterrichts geschehen, durch welchen, unter Fernhalten alles Störenden und Ablenkenden, die Aufmerksamkeit auf die Elemente der Gestalt so lange konzentriert wird, bis die klare Auffassung erfolgt ist. Zur Ausbildung klarer Raumvorstellungen bedarf's daher notwendig eines planmäßigen Raumformenunterrichts, „in welchem die Anschauung in beständigem Fortschritt an den leichteren Formen zur Auffassung der schwierigeren und zusammengesetzteren geübt wird." (Herbart-Willmann I, S. 223).

Bedarf's denn aber für unsere Wirksamkeit im Leben solcher bis ins Einzelne klar ausgebildeter Raumvorstellungen, oder genügen nicht vielmehr hierzu schon die räumlichen Auffassungen, „wie sie das gemeine Sehen" vermittelt? Im letzteren Falle wäre trotz des Gesagten in der Volksschule eine besondere Schulung des Zöglings durch geometrischen Unterricht nicht nötig. Vor Pestalozzi hat nun wohl kaum jemand im Ernste an eine unterrichtliche Kultivierung der Raumvorstellungen in der Volksschule gedacht. Seit Pestalozzi aber und seiner pädagogischen Trias: „Sprache, Zahl, Form", gilt eine solche, in der Unterrichtstheorie wenigstens, für unerläßlich; und in unseren Tagen wird dieses Erfordernis auch in der Praxis allgemein anerkannt. Denn nicht leicht wird man jetzt noch einen Lehrplan für den Volksschulunterricht finden, in welchem nicht auch der Geometrie (der Formenlehre, Raumlehre, Raumformenlehre, oder wie man sie sonst noch nennen mag) eine Stelle, wenn auch vielfach noch eine sehr bescheidene Stelle, eingeräumt wäre. In der Motivierung dieser Forderung eines Raumformenunterrichts herrscht freilich eine Übereinstimmung noch keineswegs. Während man auf der einen Seite von der logischen Schärfe spricht, zu der sie den Geist zwinge, findet man auf einer andern Seite ihre Aufnahme in den Lehrplan vor allem in den berechtigten Ansprüchen des Lebens an die Schule begründet. Allermeist läßt man beide Motive gelten. Vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts aus kann die Notwendigkeit und Berechtigung eines geometrischen Unterrichts nur aus seinem Verhältnis zu der allgemeinen Erziehungsaufgabe, der sittlichen Charakterbildung der Zöglinge, abgeleitet werden. Steht aber die Geometrie mit dieser höchsten Erziehungsaufgabe in Beziehung? Unmittelbar keinesfalls; denn sittliche Einsicht und sittliche Willensenergie können durch die Auffassung von Raumformen und Raumformgesetzen, die den moralischen Fragen in hohem Maße fremdartig gegenüberstehen, direkt eine Förderung nicht erfahren. Wohl aber indirekt. Denn die sittlichen Ideen im Menschen sind zwar das Fundament des sittlichen Charakters, aber allein vermögen sie denselben doch nicht zu voller Entfaltung zu bringen. Das Sittliche im Menschen darf nicht im Innern verborgen, nicht latent bleiben. Es muß in die Erscheinung treten, als lebendige Kraft im Leben sich bethätigen, weil eine im Innern eingeschlossene Sittlichkeit gar keine solche wäre, und weil ohne eine fortgesetzte äußere Manifestation der sittliche Wille gar nicht zum sittlichen Charakter erstarken kann. Die Erziehung hat daher die doppelte Aufgabe, 1. die sittlichen Ideen dem Zögling einpflanzen, und 2. ihm zugleich die Einsicht in die Bedingungen zur Verwirklichung seiner ethischen Zwecke, die Kenntnis der Mittel und Kräfte zur Ausführung des Gewollten zu

gewähren (Ziller, Grundlegung, 2. Aufl. S. 453); denn ohne die Möglichkeit des Gelingers, ohne die Aussicht auf den Erfolg kommt ein wirkliches Wollen gar nicht zustande. Die Ziele und die nächsten Anregungen zu ihrer Verwirklichung wurzeln im Gebiet der Teilnahme. Für sie tritt speziell der Gesinnungsunterricht ein. Die Kräfte und Mittel aber zur Entfaltung einer reichen Wirksamkeit liegen auf dem Naturgebiet. Gesinnungsunterricht und Naturkunde (letztere in dem weitesten Sinne genommen) sind darum die beiden Hauptzweige jeglichen erziehenden Unterrichts (Ziller, Allg. Päd.) Und — „die Mathematik ist die formale Seite der Naturwissenschaft“ (Ziller), „die Wurzel und Blüte der Gesetzlehre der Natur und ebenso der Künste“ (K. v. Raumer), und folgeweise zur vollen, klaren Erfassung der realen Welt und zur Beherrschung und Anwendung der in ihr wirksamen Kräfte unentbehrlich, so daß, wenn die Naturkunde ein wesentlicher Teil des Erziehungsunterrichts ist, notwendig auch die Mathematik und mit ihr die Geometrie in den Umfang desselben gehört.

Man denke keineswegs nur an die höheren Stufen des naturkundlichen Unterrichts. Klare Zahl- und Raumvorstellungen sind in den elementaren Anfängen der Natureinsicht nicht minder notwendig als dort, wenn auch hier nicht entfernt an die mathematischen Formeln und Gesetze zu denken ist, die auf den höheren Stufen aufzutreten berechtigt sind. Überall, wo ein heranwachsender Mensch anfängt, sich in seiner Umgebung zu orientieren, muß auch gemessen, gewogen, gezählt, müssen Form und Bewegung ins Auge gefaßt werden. Denn alles in der Natur ist, wie schon die heilige Schrift sagt, geordnet nach Maß, Zahl und Gewicht. Die Mathematik ist für jede Stufe der menschlichen Entwickelung „eine Seite der Welt, der Natur“, und die Raumlehre erhält so ihren Platz an der Seite der Naturwissenschaft (Fresenius, Raumlehre, S. IV) und mit dieser im gesamten Erziehungsunterrichte.

3. Die Herbart-Zillersche Auffassung des geometrischen Elementarunterrichts. Die Konsequenzen aus dieser Grundanschauung führen zu dem Ideale Zillers in betreff der Mathematik überhaupt und der Geometrie im besonderen, einem Ideale, das sich aus folgenden Hauptzügen zusammensetzt. Nach diesem Ideale hat erstens die Mathematik im Erziehungsunterrichte ihre Selbständigkeit aufzugeben und sich als Hilfsgegenstand in den Dienst der Naturkunde zu stellen. Isolierte mathematische Einsicht ist in der Erziehung bedeutungslos. Sie vermag in ihrer Vereinzelung weder für sich allein im Geistesleben eine namhafte Wirkung auszuüben, noch kann sie die Kräfte anderer Gedankenkreise zur Erhöhung des Gesamteindrucks derselben verstärken. Ihre Bedeutung hängt lediglich von dem psychologisch geregelten Abhängigkeitsverhältnisse ab, in welches sie zur Naturkunde zu treten hat. Diesem Verhältnis wird aber keineswegs schon dadurch entsprochen, daß die Mathematik gelegentlich auf die Naturkunde bezogen, und nachträglich auf die Verhältnisse des Lebens angewandt wird. Die Mathematik hat sich geradezu „aus der Mitte der Naturstudien zu erheben“, indem sie von diesen die Anregungen und Veranlassungen erhält, die betreffenden Normalbegriffe zu bilden, die hernach allmählich zu den einzelnen mathematischen Systemen zusammengeordnet werden. (Grundl. S. 278 und S. 451.) Es müssen demnach, bis die begrifflichen Grundlagen gewonnen sind, in der Volksschule also die ganze Lehrzeit hindurch, Fragen und Aufgaben aus der Erfahrung, die Mathematisches in sich enthalten, stets den Ausgangspunkt der Betrachtung bilden. (Ziller, Allg. Päd.; vergl. auch Herbart-Willmann II, S. 627.) Aus diesem Stellungsverhältnis der Mathematik zur Naturkunde folgt weiter, daß die Ausdehnung des mathematischen Unterrichts lediglich von dem Umfang und der Vertiefung des naturkundlichen abhängt. Im Erziehungsunterrichte soll die mathematische Theorie nicht weiter geführt werden, als das Bedürfnis bei Lösung praktischer Probleme reicht. (Ziller, Grundl. S. 278.) Bei aller Innigkeit der Beziehungen beider Fächer, der Naturkunde und der Geometrie, muß aber gleichwohl eine Vermischung beider sorgfältig vermieden werden. Denn trotz der Mannigfaltigkeit ihrer Berührungspunkte sind sie ihrer Natur nach doch zwei verschiedene Unterrichtsfächer, die nicht ineinander aufgehen dürfen; von denen vielmehr jedes die ihm zugehörige Vorstellungsklasse in der ihm eigentümlichen Weise zu bearbeiten hat. (Vergl. Grundl. S. 275—277.)

Mit dieser Idee, daß sich die Geometrie im engsten Anschluß an die Naturkunde entwickeln müsse, steht übrigens Ziller keineswegs allein. Wir verweisen nur auf K. v. Raumer, dessen Meinung um so mehr Beachtung verdient, als derselbe Pädagoge, Naturkenner und

Mathematiker zugleich ist. Er sagt (Gesch. der Päd. III, S. 155 f.): „Die reine Mathematik ist in der Entwickelungsgeschichte der Menschheit schwerlich vorausgegangen; es haben sich nicht spekulative Köpfe der Vorzeit einsam in sich vertieft, und rein mathematische Wahrheit heraufbeschworen, welche andere dann auf Natur und Kunst angewendet hätten. Es hat sich vielmehr aus Musik, Feldmessen, Bauen, Zeichnen, Stern- und Steinbetrachtungen und aus so vielem andern, von sinnlichen Anfängen aus, in denen der Geist der Mathematik als ein menschlicher Instinkt verborgen regierte, allmählich ein besonnenes Auffassen der rein mathematischen Verhältnisse entwickelt; aus der bunten Welt der Erscheinungen stieg zuletzt jener ihr gemeinsamer Elementargeist, der Geist der reinen Mathematik, herauf. Dieser Entwickelungsgang der Wissenschaften kann bei Bestimmung des Unterrichtsganges nicht genug berücksichtigt werden, da jeder Schüler einen mehr oder minder ähnlichen zu durchlaufen hat." K. v. Raumer macht insbesondere den Vorschlag, die Geometrie in die engste Beziehung zur Krystallkunde zu setzen, sie geradezu von dieser aus ihren Anfang nehmen zu lassen. (Siehe Gesch. der Päd. III, S. 177 bis 195.) Auch bei Herbart tritt der Gedanke einer innigen Verbindung von Geometrie und Naturkunde vielfach zu Tage. „Die mathematischen Studien", heißt es bei ihm, „müssen sich dann Naturkenntnis, und hier mit der Erfahrung anschließen, um Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings zu gewinnen. Denn auch der gründlichste mathematische Unterricht zeigt sich unpädagogisch, sobald er eine abgesonderte Vorstellungsmasse für sich allein bildet, indem er entweder auf den persönlichen Wert des Menschen wenig Einfluß erlangt, oder noch öfter dem baldigen Vergessen anheimfällt." (Herbart-Willmann II, S. 523.) Vergl. ferner Herbart-Willmann II, S. 626; II, S. 124. Mit ganz besonderem Nachdruck wird die enge Beziehung der Raumlehre und der Naturkunde von Fresenius (Raumlehre, Vorwort) hervorgehoben. Er nennt die Raumlehre geradezu die „Grammatik der Natur" (S. I), und sagt von ihr: „Sie schließt das Wesen der Welt auf; und wenn aller Unterricht nur auf Bildung hinzielt d. i. auf die Fähigkeit des Menschen, sich und die Welt zu begreifen, so ist das Räumliche eine Seite der Welt, der Natur, und die Raumlehre erhält ihren Platz als Hilfsdisziplin der Naturwissenschaft. . . . Darum hat sich die Raumlehre an der Natur selbst heranzubilden; aus ihr ist sie hergeleitet, nicht aus dem Geist. Nur weil der Menschengeist gleichartig ist mit dem Geist, der der Welt gebietet, hat er die Fähigkeit, der Natur nachzufolgen und ihre Sprache in seiner nachzusprechen" (S. IV). Aber vollständig entwickelt und bis zu seinen äußersten Konsequenzen in Beziehung auf den Erziehungsunterricht fortgeführt, liegt dieser Gedanke doch erst bei Ziller vor.

4. Rückblick auf die geschichtliche Entwickelung dieses Lehrfaches. Es ist einleuchtend, daß ein nach diesen Prinzipien gestalteter geometrischer Unterricht sich wesentlich von dem bis dahin allgemeine üblichen Unterrichte unterscheidet. Gleichwohl tritt der Zillersche Gedanke keineswegs aus dem Rahmen der historischen Entwickelung dieses Lehrfachs heraus. Er bildet vielmehr die jüngste bedeutsame Phase derselben, was ein kurzer Rückblick auf die Entwickelung dieses Unterrichtsgegenstandes beweisen dürfte.

a) Von der Euklidischen Geometrie mit ihren an die Spitze gestellten allgemeinen Sätzen und den diesen Sätzen folgenden abstrakt-dogmatischen Beweisen hat in der Volksschule selbstverständlich von Anfang an im Ernste nicht die Rede sein können. Hat sie doch selbst in den unteren Klassen der höheren Schulen, da Kinder eben Kinder sind, nur saure Früchte gezeitigt und sich infolgedessen mancherlei Umbildungen, Vereinfachungen gefallen lassen müssen, von welchen freilich behauptet worden ist, daß dieselben um so schlechter seien, je weiter sie sich von Euklid entfernt. Als logisches Kunstwerk mag Euklid unübertroffen dastehen, eine elementar-methodische Leistung ist er nicht. Er stellt die Sache auf den Kopf. Er beginnt mit der Abstraktion, statt mit dem konkreten Fall. In der Volksschule verstand sich seine Abweisung von selbst.

b) An Stelle Euklids trat hier die von Pestalozzi ins Leben gerufene geometrische Formenlehre, dargelegt in seinem „ABC der Anschauung." Auf das Prinzip der Anschauung gegründet, führt dieselbe nicht Lehrsätze und Beweise, sondern „Linien und Figuren vor, die sich leicht auffassen und nachzeichnen lassen, und die sich fast an allen Gegenständen in der Natur, an allem Gerät im Hause wiederfinden, und die also zur Vorübung des Augenmaßes dienen können." (Herbart.) Ohne dies weiter zu begründen, stellt Pestalozzi das Quadrat

in den Mittelpunkt der Betrachtung, an welches sich die ganze Reihe der Übungen anschließt, die den größten Teil des ersten Heftes seines Buches ausmachen.

Die Pestalozzische Idee eines ABC der Anschauung griff alsdann auch Herbart auf, nur daß der gründliche Mathematiker nicht in dem Quadrat, sondern in dem Dreieck, speziell in dem rechtwinkligen Dreieck, die räumliche Fundamentalform erkennt, aus welcher alle zusammengesetzten Formen erst begriffen werden können (Über Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung. Herbart-Willmann I). Indem er, von einem gleichschenklig-rechtwinkligen Dreieck ausgehend, durch Drehung der Hypotenuse den spitzen Winkel an der konstanten Kathete von 5^0 zu 5^0 wachsen läßt, entstehen ihm 17 Musterdreiecke, deren Form er durch Anschauung und Zeichnung scharf auffassen und durch die Tangenten und Sekanten des wechselnden spitzen Winkels geometrisch bestimmen läßt. Mit dem Herbartschen ABC der Anschauung wird in der Volksschule kaum weder in seiner ursprünglichen, noch in der durch Lindner etwas modifizierten Gestalt (vergl. Jahrb. 1871) je einmal ernstlich ein Versuch gemacht worden sein; denn obwohl ein ABC der Anschauung genannt, führt es doch von Anfang an in Betrachtungsweisen ein (zu den Elementen der trigonometrischen Funktionen), für welche dem 10jährigen Volksschüler die Apperzeptionsfähigkeit abgeht. Einfacher und leichter, als der Herbartsche, ist der von Pestalozzi eingeschlagene Weg. Auf ihm können auch jüngere Schüler und Anfänger im geometrischen Denken dem Unterrichte folgen. Nur wird bei der Trockenheit der Pestalozzischen Anschauungsobjekte und dem ermüdenden Einerlei der schwerfälligen Übungen das Interesse, auf welches im Erziehungsunterrichte doch alles ankommt, nicht lange vorhalten; abgesehen davon, daß es bei der Pestalozzischen Formenlehre als eines „ABC" der Anschauung doch auch in der Volksschule sein Bewenden nicht haben durfte.

In Erkenntnis der Unzulänglichkeit der Pestalozzischen Formenlehre sind, zum Teil nach-, zum Teil nebeneinander, von drei Seiten Schritte nach vorwärts gethan worden.

c) Von einer ersten Seite, vertreten durch Fresenius, Zizmann, Lorey (s. Litteratur), war man bemüht, der Anschauung eine angemessenere Grundlage zu geben dadurch, daß man die symbolischen, den Sinn und die Aufmerksamkeit wenig reizenden Linien und Figuren an der Wandtafel oder Wandkarte aufgab und an ihre Stelle wirkliche Gegenstände, greifbare körperliche Objekte, das Modell des Würfels, des Prismas, der Pyramide, der Walze, des Kegels, der Kugel treten ließ, und an diese die geometrischen Betrachtungen anschloß. Die Formenlehre gestaltete sich zu einer Anschauungslehre der geometrischen Körper, von der aus der Weg zu der eigentlichen Geometrie leicht zu gewinnen war. — Nur sind im Grunde genommen diese Körpermodelle doch auch nichts anderes als mathematische Abstraktionen, veraugenscheinlichte geometrische Begriffe, die in ihrer Versichtbarung zwar in höherm Grade, als planimetrische und stereometrische Zeichnungen, der Forderung der Anschauung gerecht werden, das lebendige, tiefe und dauernde Interesse aber doch nicht zu erwecken vermögen. Wenn daher auch die Körperbetrachtung, den Pestalozzischen Liniengebilden gegenüber, einen Fortschritt bezeichnet, so war doch noch ein weiterer Schritt zu thun: der vom Modell zum leibhaftigen Gegenstande selbst. Und diesen Schritt gethan zu haben, ist Zillers Verdienst. Er beginnt seine geometrischen Betrachtungen nicht mit dem trockenen Modell eines Würfels, sondern (unter seinen Leipziger Lokalverhältnissen) mit dem würfelförmigen Napoleonstein auf dem Leipziger Schlachtfelde (vergl. Jahrb. 1878, S. 22), der auf einem Spaziergang in Augenschein genommen wird. Auf diesem lebendigen Hintergrunde erscheint dann, um die Aufmerksamkeit auf die Form zu lenken, im Unterrichte zwar auch das Würfelmodell, aber jetzt nicht als Darstellung eines psychischen, sondern als Abbild eines realen Objektes, für welches der Schüler bereits völlig gewonnen ist. Ziller fügte zur Anschauung das Interesse.

d) Von einer andern Seite her suchte man die geometrische Einsicht zu vertiefen, und ein gründlicheres Verständnis herbeizuführen dadurch, daß man sich bemühte, die Selbstthätigkeit des Schülers in größerem Maße in Anspruch zu nehmen.

Man ging hierbei einerseits von der richtigen und wichtigen psychologischen Erkenntnis aus, daß man dem Zögling nur angemessene, faßbare Ziele, Aufgaben, im Unterrichte aufzustellen brauche, um ihm den denkbar stärksten Antrieb zur selbstthätigen Mitarbeit bei Gewinnung der geometrischen Einsicht zu geben. Andererseits ließ man sich von dem Gedanken leiten, daß es vielfach nur nötig sei, die räum-

liche Gestalt aus ihren Elementen sich vor dem denkenden Blicke des Schülers entwickeln zu lassen, um bei diesem sofort die Auffassung ihrer Eigenschaften (Gesetze) mit Sicherheit herbeizuführen.

Wenn Mager an seinem Teile bei einem nach diesen Gesichtspunkten gestalteten Unterricht in der Geometrie, den man mit besonderer Rücksicht auf den zweiten Punkt, den genetischen genannt hat, hierbei nur die höheren Schulen im Auge hatte, so haben Bartholomäi (Grundlehren der Geometrie S. Litteratur), Hoffmann (Vorschule S. Litteratur), Fresenius (Raumlehre) u. a. den Versuch gemacht, diesen Weg zur Erzeugung der geometrischen Erkenntnis auch in der Volksschule zur Geltung zu bringen.

Anerkannt muß werden, daß im geometrischen Unterrichte die Aufgabe eine große Bedeutung hat, und daß die Bartholomäische Forderung (Jahrb. 1870, S. 165) zu Recht besteht, nach welcher jeder gute geometrische Unterricht eigentlich nur aus Aufgaben und deren Lösungen bestehen solle. Es giebt aber in betreff unseres Gegenstandes Aufgaben doppelter Art: rein geometrische und sachlich-geometrische. Ein Verfahren zu finden, „wie man die Größe eines Winkels bestimmen könne“ ist eine geometrische Aufgabe; aber „zu untersuchen, wie es komme, daß wir auf unserer Schultreppe so leicht und bequem auf- und abgehen können, während dieses Auf- und Abgehen auf der Treppe in der Jakobsschule viel mehr Mühe macht?“ ist eine sachlich-geometrische Aufgabe. „Ein Dreieck in ein flächengleiches Quadrat zu verwandeln“, gehört zu den Aufgaben der ersten Art; aber: „Ein Knabe hat mehrere Jahre ein Blumenbeet von dreieckiger Form besessen und seine Freude daran gehabt; endlich wird ihm die Gestalt mit den spitzen Winkeln lästig; er möchte ein anderes Beet von der bequemeren quadratischen Form besitzen. Der Vater gestattet ihm, sich anderswo im Garten ein quadratisches Beet von derselben Größe abzumessen; wie hat er es anzufangen?“ (Falk, Propädeutik S. 15) ist eine Aufgabe der zweiten Art. Die rein geometrischen Aufgaben haben ihrer formellen Natur halber für den Schüler in der Regel nur geringes Interesse. „Es ist dem Knaben von seinem Standpunkte aus sehr gleichgiltig, ob die Summe der Winkel im Dreieck 180, oder 181 oder 179 Grad beträgt.“ (Propädeutik S. 15.) Die sachlich-geometrische Aufgabe stellt ihn dagegen mitten ins volle Leben, nimmt ihn ganz in Anspruch, erweckt einen Forschungseifer, der nicht eher zur Ruhe kömmt, bis die Aufgabe gelöst, die geometrische Einsicht gewonnen ist. Bartholomäi, Hoffmann, u. a. gehen von der geometrischen Aufgabe aus; Ziller führt an Stelle dieser die sachlich-geometrische Aufgabe in den Unterricht ein. (Ziller, Allg. Päd.; Jahrb. 1871, S. 326; Materialien, S. 217.)

Fassen wir den genetischen Gang des Unterrichts etwas genauer ins Auge. Derselbe nimmt das Element der Bewegung in die geometrische Betrachtung mit auf, indem er dem Schüler nicht die fertige geometrische Gestalt, sondern das allmähliche Entstehen derselben vor Augen führt, um den Zögling auf diesem Wege unmittelbar die Eigenschaften und Gesetze des Gebildes erkennen zu lassen. Sollen z. B. die Seiten- und Winkelverhältnisse im rechtwinkligen Dreieck einer Untersuchung unterworfen werden, so kann der Unterricht nach Bartholomäi (Jahrb. 1870, S. 173) folgenden genetischen Gang einschlagen: Wir haben eine Wagerechte AB vor uns. Auf derselben bewegt sich ein Punkt von A vorwärts bis B, beschreibt also die Strecke AB. Von B aus bewegt er sich in der Geraden BN rechtwinklig seitwärts bis C. Er hat jetzt das Vorwärts AB und das Seitwärts BC durchlaufen. Der bewegliche Punkt kann aber auch in der Geraden AC nach C laufen. In dieser Strecke AC hat er sowohl das Vorwärts AB, als auch das Seitwärts BC zurückgelegt. AC hat also mehr in sich als AB und auch mehr als BC, folglich ist $AC > AB$; $AC > BC$, d. h. die Hypotenuse ist die größte Seite des Dreiecks. Wenn der bewegliche Punkt von A in der Geraden AC nach C gelangt ist, so hat er einen kürzeren Weg zurückgelegt, als wenn er von A erst vorwärts bis B und dann seitwärts bis C läuft. Also ist $AC < AB + BC$, d. h. die Hypotenuse ist kleiner als die Summa der beiden Katheten. Wir haben das rechtwinklige Dreieck ABC vor uns mit dem rechten Winkel links unten bei A, der Basis AB und der Spitze C. Dasselbe wird um die festliegende Kathete AC umgeklappt, so daß es jetzt links von dieser zu liegen kommt, und in dieser Lage mit seiner vorigen zusammengehalten. Es ist ein gleichschenkliges Dreieck B,BC entstanden. Aus dieser Entstehungsweise wird sofort klar: das gleichschenklige Dreieck zerfällt in 2 rechtwinklige. Die Basiswinkel im gleichschenkligen Dreieck sind einander gleich. Die Höhe auf

die Basis ist Symmetrale im gleichschenkligen Dreieck und halbiert die Basis und den Winkel an der Spitze. — So läßt sich aus dem gleichseitigen Dreieck durch Umklappen um eine festliegende Seite der Normalrhombus, aus dem rechtwinklig-gleichschenkligen Dreieck durch Umklappen um die festliegende Hypotenuse (oder durch Drehung um den Halbierungspunkt der Hypotenuse um 180° in der Ebene) das Quadrat gewinnen.

Ohne Widerrede können auf diesem genetischen Wege einzelne geometrische Begriffe und Wahrheiten mit Leichtigkeit und Sicherheit unmittelbar erkannt werden, so daß es eines besonderen Beweises für sie gar nicht bedarf. Der durchlaufene Weg, auf welchem der Schüler zum Ziele gelangt, vertritt den Beweis. Dieser Weg zeigt ihm nicht nur, „daß es so ist, sondern auch, warum es so ist.“ Für das genetische Verfahren spricht ferner das in dasselbe aufgenommene Moment der Bewegung, welches jederzeit etwas Erfrischendes, Anregendes, Förderliches hat. Und schließlich muß zugestanden werden, daß bei dem genetischen Unterrichte die Aufmerksamkeit so gründlich und ausschließlich auf die reine räumliche Gestalt hingelenkt wird, wie das auf einem andern Wege kaum zu erreichen möglich ist. Trotzdem kann nicht einen Augenblick zweifelhaft sein, daß unsere Zöglinge auf diesem Wege ihre erste Bekanntschaft mit den geometrischen Raumformen nicht machen können und dürfen. Denn Punkte, Linien, Flächen, von denen das genetische Verfahren ausgeht, um durch Bewegung dieser Elemente die ganze Mannigfaltigkeit der Raumobjekte entstehen zu lassen, was sind sie anderes als Abstraktionen, Gedankendinge, rein psychische Objekte, die nur in uns, nicht außer uns existieren? Und aus diesem schemenhaften Material soll sich der Schüler in seinem Geiste eine ganze reiche Raumformenwelt selbst erschaffen, um diese Selbstschöpfung nachher auf die außer ihm befindliche reale Raumwelt zu beziehen! Das widerspricht dem naturgemäßen Gang der kindlichen Geistesentwickelung. Die naturgemäße Entwickelung geht nirgends von einem Gedankenmäßigen, Abstrakten, Ideellen, sondern stets von dem Konkreten, dem Sinnfälligen, dem durch die Erfahrung Gegebenen aus. Für die Raumformen an sich, losgelöst von ihrem realen Inhalt, hat ein Kind ein Interesse nicht. Es ändert nichts an der Sache, daß man sich gemeinhin die idealen Formen durch sichtbare Punkte und Linien zu versinnlichen sucht. Auch die Liniengebilde sind nichts anderes als versinnlichte Begriffe, „in denen“ „das Räumlich-Unräumliche dem Knaben stets in Nebel gehüllt bleiben wird“ (Fresenius).

Die genetische Methode ist darum an sich doch nicht wertlos. Sie ist an ihrem Platze, wenn auf den höheren Stufen des mathematischen Unterrichts, nach vorausgegangenem geometrischen Anschauungsunterrichte, im Schüler das Bedürfnis rege wird, sich Rechenschaft darüber zu geben, wie die Raumgebilde entstanden sind oder entstanden gedacht werden können; wenn es ihn drängt, eine Rekonstruktion der auf anschaulichem Wege erkannten Gebilde zum Zweck der Vertiefung seiner Einsicht vorzunehmen. Sie ist verwerflich, wenn sie sich ohne jenen anschaulichen Vorkursus und ohne dieses innere Bedürfnis geltend machen will. (Ballauf, im Jahrb. 1870, S. 127; v. Raumer, Gesch. d. Päd. III, 1. S. 189.) Sie darf im Unterrichte nirgends das erste sein; sie kann keinesfalls als eine Elementarmethode des geometrischen Unterrichts angesehen werden. Gleichwohl nimmt auch Ziller für sein Verfahren den Namen des genetischen in Anspruch, obgleich er sich mit den obengedachten Vertretern der genetischen Methode nicht in Übereinstimmung weiß (vergl. Jahrb. 1871, S. 327).

Wie löst sich dieser scheinbare Widerspruch? Man hat eben eine doppelte Genesis zu unterscheiden: die des räumlichen Objektes und die der geometrischen Erkenntnis. Der oben kurz charakterisierte genetische Unterricht gründet sich auf die Art, wie die geometrischen Raumgebilde entstanden gedacht werden können: Genesis des Objektes. Ziller dagegen spürt den psychologischen Bedingungen nach, unter denen die wirkliche, wahre, lebendige Einsicht zustande kommt: Genesis der Erkenntnis. Man kann mit Ballauf (Jahrb. 1870, S. 121 f.; und 1871, S. 258 und 327) das erstere Verfahren das real-genetische, das Zillersche aber im Gegensatze zu demselben das psychologisch-genetische nennen. Beide repräsentieren nicht einen Gegensatz des Wesens, sondern nur einen Gegensatz der Richtung (v. Raumer). Jenes, das real-genetische Verfahren, baut im Schüler eine ideale Formenwelt auf, und sucht hernach dieselbe auf die wirkliche Raumwelt zu beziehen; dieses, das psychologisch-genetische Verfahren, geht von der realen Raumwelt aus und läßt von ihr aus die räumlichbegriffliche, die ideale Formenwelt gewinnen. Die real-

genetische Methode ist die Methode der Fachwissenschaft, die psychologisch-genetische die elementare Methode der Schulwissenschaft.

e) Von einer dritten Seite ist das Absehen darauf gerichtet worden, die Pestalozzische Formenlehre in der Volksschule unter Wahrung des Prinzips der Anschauung und unter Anerkennung auch ihres formalen Bildungswertes zu einem vollständigen, in sich abgerundeten, auf praktische Ziele gerichtetem Lehrfache zu erweitern, was sie bis dahin nicht gewesen war. Man war bemüht, a) die geometrischen Formen und Lehrsätze mit besonderer Rücksicht auf ihre Anwendbarkeit im Leben auszuwählen, und b) die erworbene begriffliche Einsicht in einer reichen Zahl von Aufgaben aus dem Leben auf dasselbe anwenden zu lassen. Der Forderung der Anschaulichkeit aber bemühte man sich dadurch gerecht zu werden, daß man die ausgewählten Sätze nicht in abstrakter Euklidischer Weise, sondern zumeist auf rein anschaulichem, gewissermaßen empirischen Wege zum Verständnis zu bringen suchte.

Vertreten ist diese Richtung durch Harnisch, Diesterweg, Kehr. Die meisten gegenwärtigen Schriften für den geometrischen Volksschulunterricht bewegen sich in dieser Richtung.

Die Bedeutung dieser Fortbildung der geometrischen Anschauungslehre darf nicht verkannt werden. Ihre Schwäche aber liegt darin, daß sie, obgleich von einem Körper, meist dem Würfel, ausgehend, in Wahrheit doch den Euklidischen Gang, vom Punkte zur Linie, Fläche u. s. w., einhält, und infolgedessen den Schüler erst durch lange sterile Strecken führt, ehe sie ihn zu den interessanteren Seiten der Sache gelangen läßt.

Ziller hat auch hierin Wandel herbeigeführt, indem er die gewonnenen Sätze nicht nur fleißig anwendet, sondern sie vorher auch aus praktischen Fragen ableitet. Bei Diesterweg-Kehr ist die Praxis Ziel; bei Ziller ist sie Ausgang und Ziel zugleich.

f) Ein zusammenfassender Rückblick auf die unter a—e erörterten Bestrebungen ergiebt, daß diese Bestrebungen als ebensoviele Verbesserungen des elementaren Raumformenunterrichts angesehen werden müssen, daß sie jedoch nur einen wahren Fortschritt begründen, wenn sie vereint miteinander die Methode des geometrischen Volksschulunterrichts bestimmen. Bei Ziller liegt diese Vereinigung vor. Indem derselbe in allen geometrischen Einheiten von konkreten Aufgaben aus dem praktischen Leben ausgeht, von diesen Ausgangspunkten aus in psychologisch gesetzmäßiger Weise zu Begriffen und Lehrsätzen fortschreitet und dann die begrifflichen Erwerbungen sofort wieder auf das Leben zurückbezieht, ist sein Unterricht eminent anschaulich und praktisch zugleich, regt er zu einem Forschungseifer an, der der Gewinnung der Resultate sicher ist, führt er auf einem Wege zur geometrischen Einsicht, welcher in Wahrheit ein genetischer, nämlich ein psychologisch-genetischer, genannt werden kann.

Ein geometrischer Unterricht dieser Art ist allerdings nicht ganz leicht. Die Schwierigkeiten liegen in der Eigenart dieser Disziplin als einer rein logischen Wissenschaft. In dieser ist jeder Schritt vorwärts von ganz bestimmten Voraussetzungen abhängig, denen genügt sein muß, wenn auf ein Verständnis des Neuen gerechnet werden soll, denen aber meist nicht oder nicht ausreichend genügt sein wird, wenn der Fortschritt in der Geometrie lediglich von dem Fortschritt im Sachunterrichte abhängig gemacht wird. Wir stoßen hier auf einen Konflikt der Fachwissenschaft mit der Schulwissenschaft. Es ist aber ein Ausgleich der Gegensätze möglich, der sich dadurch herbeiführen läßt, daß man bei der Aufstellung des Lehrplans für die einzelnen Schuljahre in großen Umrissen zunächst den logischen, d. h. den fachwissenschaftlichen Fortschritt des Unterrichts feststellt und dann erst aus den Sachgebieten des jeweiligen Unterrichts und der eigenen Erfahrung der Schüler die Ausgangs- und Anschlußpunkte für die einzelnen methodischen Einheiten aufsucht. Sache der Unterrichtskunst ist es sodann, die zu den geometrischen Betrachtungen hinführenden praktischen Probleme zur rechten Zeit, wie ungesucht, in das Gesichtsfeld der Schüler treten zu lassen und das Bedürfnis nach ihrer Lösung wachzurufen. Im Kopfe des Lehrers regelt sich sonach der Gang des Unterrichts nach dem logisch-systematischen Fortschritt, während der Schüler, dem dies verborgen bleibt, alle Impulse zu den geometrischen Betrachtungen von praktischen Fragen her zu erhalten glaubt und seinerseits in der That erhält. So genügen wir den psychologischen Forderungen der Didaktik, und die Fachwissenschaft kommt gleichwohl auch zu ihrem Rechte.

5. Auswahl und Anordnung des geometrischen Lehrstoffs. Die Frage, was aus dem Gesamtgebiet der wissenschaftlichen Geometrie für die Volksschule auszuwählen sei, begegnet

Schwierigkeiten nicht mehr. Hier finden wir gebahnte Wege vor. Nicht nur sind die Grundsätze für die Stoffauswahl hinlänglich sicher festgestellt, es ist auch die Auswahl des Stoffes selbst im ganzen genügend vollzogen. Es darf nur an die Arbeiten von Diesterweg, Kehr, Kaiser, Kasselitz, Fresenius, Zizman, Hausmann, Falke u. a. erinnert werden. Zwei Gesichtspunkte sind hier vorzugsweise maßgebend: 1. Die Geometrie der Volksschule hat sich auf diejenigen Formen und Sätze zu beschränken, welche eine praktische Anwendung und Verwendung auch in den einfachen Verhältnissen des Lebens finden können; und 2. hat sie ihr Absehen besonders auf diejenigen Sätze zu richten, die durch den Augenschein, auf empirischem Wege, unter Mitheranziehung der einfachsten und leichtesten Schlüsse erkannt werden können. Die wissenschaftliche Geometrie mag auf die Erarbeitung eines lückenlosen Systems ausgehen, in der Volksschule darf davon keine Rede sein.

Die Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Jahreskurse setzt eine Antwort auf die Frage voraus, wann der geometrische Unterricht zu beginnen habe? Muß nun die planmäßige Bearbeitung der Raumvorstellungen unstreitig mit dem Beginn des Schulunterrichts ihren Anfang nehmen, so würde doch ein exakter geometrischer Unterricht mit dem 6. Lebensjahre zu früh kommen. Das geometrische Denken verlangt einen gewissen Grad geistiger Entwickelung, der nicht vor der Zeit erscheint. Es wird sich daher empfehlen, dem geometrischen Unterrichte das elementare Zeichnen im 2. und 3. Schuljahre vorangehen zu lassen und den planmäßigen Raumformenunterricht erst mit dem 4. Schuljahre zu beginnen. Aber auch jetzt noch fangen wir nicht mit der eigentlichen Geometrie an, sondern mit der geometrischen Formenlehre, der Betrachtung der geometrischen Körper, die als eine Art von Vorkursus angesehen werden kann. Wir weisen dieser Formenlehre 2 Jahreskurse, das 4. und 5. Schuljahr, zu. An sie schließt sich im 6. und 7. Schuljahre die Geometrie im engeren Sinne, nämlich die eingehendere Erörterung der geometrischen Formen zum Zweck der Erkenntnis der Eigenschaften und Gesetze der Raumformen, und der Darstellung (Konstruktion) und Messung derselben. Im 8. Schuljahre tritt in der Form des Feldmessens die praktische Geometrie auf, in welcher die schwierigeren geometrischen Sätze (Kongruenz- und Ähnlichkeitssätze) zur Erörterung gelangen, und mit welcher der geometrische Volksschulunterricht seinen Abschluß erreicht. In unserem „IV. Schuljahre“, 3. Aufl., S. 232 bis 235, ist nach diesen Gesichtspunkten ein spezieller Plan für Verteilung und Anordnung der geometrischen Lehrstoffe für die fünf oberen Klassen der Volksschule aufgestellt worden, bei welchem wir freilich nur gegliederte Schulen im Auge hatten. In der ein- bis dreiklassigen Volksschule hat noch eine weitere Stoffbeschränkung einzutreten.

6. Die sachlichen Ausgangs- und Anschlußpunkte. Schwieriger als die Auswahl und Anordnung des rein geometrischen Stoffes ist die Aufstellung der sachlichen Ausgangspunkte, bezüglich die Bezeichnung der grundlegenden Aufgaben für die ganze Reihe der methodischen Einheiten in den einzelnen Jahreskursen. Für eine Gesamtheit von Schulen und auf Jahre hinaus ist eine derartige Aufstellung geradezu unmöglich, da dem Fernstehenden die Erfahrungskreise fremder und künftiger Schüler, aus welchen die sachlich-geometrischen Probleme zu entnehmen sind, nicht bekannt sein können. Wird doch diese Nominierung selbst für die eigene Schule und für einen einzelnen Jahreskursus ihre Schwierigkeiten haben, und jedenfalls für einzelne Abänderungen, Abstriche und Zusätze im Jahreslaufe noch Füglichkeit und Raum gewähren müssen. Denn je individueller die Aufgaben sind, je mehr sie sich dem gerade zu Tage tretenden Bedürfnisse und Interesse anschließen, je mehr bei denselben auch die Gaben des glücklichen Zufalls Berücksichtigung finden, um so besser entsprechen sie ihrem Zwecke.

Wenn wir gleichwohl hier beispielsweise einzelne sachliche Verhältnisse und praktische Fragen mit geometrischem Inhalt als Ausgangspunkte für einzelne geometrische Erörterungen namhaft machen, so geschieht das nicht, um sie für den unmittelbaren Gebrauch zur Verfügung zu stellen, sondern nur, um a) über die Art solcher Probleme keinen Zweifel zu lassen, und b) um wenigstens die Reviere anzudeuten, in welchen Stoffe für dergleichen Aufgaben zu suchen und zu finden sind. Zur Auffindung der passendsten Aufgaben giebt's für den Lehrer keinen anderen Weg als den, daß er die Augen offen hält und überall mit seinen Schülern, in Haus und Hof, in Garten und Feld, in Werkstätten und auf Arbeitsplätzen, an Bau- und Bildwerken, an Geräten und Naturgegenständen auf die hier auftretenden geometrischen Formen achtet. Ist der Beobachtungssinn erst geweckt, dann wird

sich in der Mehrzahl der Fälle am rechten Platze die rechte Aufgabe unschwer ergeben. Unter unseren Eisenacher Verhältnissen können eventuell folgende sachlich-geometrische Stoffe Ausgangspunkte für einzelne geometrische Betrachtungen bilden. A) Für die Formenlehre: 1. (Der Würfel.) Die Betrachtung des Kriegerdenkmals auf der Esplanade lenkt die Aufmerksamkeit auch auf das würfelförmige Postamentstück mit den Namen der Gebliebenen, das wir in einem Pappmodell nachbilden, und von welchem wir den Ausgang zur Betrachtung des Würfels nehmen. 2. (Vierseitiges, achtseitiges Prisma, achtseitige Pyramide.) Unser Nikolaikirchturm, den wir wiederholt in Augenschein genommen und nach seinen Dimensionen erörtert haben, ist in seinem unteren Teile ein vierseitiges Prisma, in seinem mittleren ein achtseitiges Prisma, in seiner Spitze eine hohe, achtseitige Pyramide. Er giebt Anlaß zu seiner Nachbildung im Modell und zur Betrachtung der drei Körperformen. Die zugehauenen Balken auf unseren Zimmerplätzen, die behauenen Steine vor den Steinhauerarbeitsstätten, der achtseitige Wasserbehälter des Marktbrunnens, der zwölfseitige des schwarzen Brunnens liefern Ergänzungsstoffe hierzu. 3. (Walze, Kegel, Kugel.) Die cylindrischen Säulen in der Thorfahrt der Posthalterei und vor der Halle auf dem alten Friedhofe, die unbehauenen Bloche vor der Schwanitzschen Schneidemühle, die Schornsteine unserer Fabriken, welche Gegenstände wir zum Teil nachbilden, bieten sich als Ausgangpunkte für die Betrachtung der Walze, des abgestumpften Kegels, der abgestumpften Pyramide dar. Die Nachbildung eines Patriarchenzeltes, einer ägyptischen Pyramide, die aus der Geschichte bekannt sind, lenken die Aufmerksamkeit auf den Kegel und die Pyramide; Gummiball, Kegelkugel, die bunten Glaskugeln zum Spielen aber auf die Kugel. Auch die Form des Obelisken findet sich vor, z. B. in einem Wegweisersteine an der Stedtfelder Straße. 4. (Das regelmäßige Sechseck.) Auf unseren Wanderungen durch die Stadt ist uns auch das regelmäßige sechseckige Fenster im Westgiebel der Synagoge aufgefallen. Es soll dasselbe besprochen und gezeichnet werden. B) Zur eigentlichen Geometrie: 5. (Diagonale im Quadrat; rechtwinklig-gleichschenkliges Dreieck.) Wir haben das eiserne Balkongeländer an dem M.schen Hause am Schloßberge betrachtet und wollen nun die Vorderseite desselben besprechen und nach den an Ort und Stelle ermittelten Maßen verjüngt nachzeichnen. 6. (Rechteck; ungleichseitig-rechtwinkliges Dreieck; gleichschenklig-schiefwinkliges Dreieck; Neben- und Scheitelwinkel.) Besprechen und Zeichnen des gußeisernen Gitterthores vor dem Eingange des S.schen Hauses am Frauenberge. 7. (Rhombus, Rhomboid; das gemeine Dreieck. Kongruenzsätze.) Es soll das eiserne Treppengeländer an dem Aufgang zum Werrabahnübergang besprochen und gezeichnet werden. 8. (Unverschiebbarkeit der Dreiecksverbindung.) Wir wollen überlegen, wie die Schlagbäume in der Mühlhäuser und Gothaer Straße, die Sperrbalken an den Bahnübergängen, die Querbalken des Wildzaunthores unter der Wartburg, die wagerechten Straßenlaternenhalter befestigt sind, damit sie sich nicht senken. 9. (Das Deltoid.) Gelegentlich der Anfertigung eines Papierdrachens wird das „Drachenviereck“ (Deltoid) besprochen und gezeichnet. 10. (Berechnung des Rechtecks, des Quadrats.) Unser Schulgarten soll im ganzen und in seinen einzelnen Abteilungen gemessen, gezeichnet und berechnet werden. 11. (Flächeninhalt des Kreises.) Als wir die einzelnen Teile unseres Schulgartens berechneten, mußten wir vorerst noch von der Berechnung den Rondells in der Mitte des Gartens absehen. Jetzt wollen wir uns zur Aufgabe maches, auch dieses zu berechnen. 12. Inhalt des rechtwinkligen Parallelepipedums.) Bei der Besichtigung der Mühle fiel uns ein großer Mehlkasten auf, von dem wir wohl wissen mochten, wie viel Liter Mehl er fasse. Der Müller erlaubte uns, den Kasten auszumessen; er war im lichten 2 m lang, 0,8 m breit und 1,10 m tief. Wieviel Liter Mehl gingen in denselben? 13. (Inhalt des regelmäßigen achtseitigen Prismas.) Wie viel Kubikmeter Wasser der achtseitige steinerne Wasserbehälter des Marktbrunnens fassen mag? 14. (Zweiter Ähnlichkeitssatz.) Wir wollen an Ort und Stelle mit Hilfe unseres Meßtisches eine Karte von dem dreieckigen Ackergrundstück neben der Conradusschen Halle aufnehmen, das bei der Überschwemmung im vergangenen Frühjahre wie eine dreieckige Halbinsel aus der Flut hervorragte, und wollen hierbei zugleich ein neues Aufnahmeverfahren kennen lernen.

Die vorstehenden Aufgaben werden genügen, um daraus zu erkennen, daß es nirgends an interessanten sachlichen Ausgangspunkten für die geometrischen Erörterungen fehlt, und daß der Lehrer mit seinen Schülern nur ein offenes Auge für seine Umgebung haben darf, um dieselben aufzufinden.

7. Die Bearbeitung methodischer Einheiten nach den formalen Stufen. Daß auch der geometrische Volksschulunterricht in der Form der methodischen Einheiten und nach den formalen Stufen zu erfolgen habe, ist nach dem Voranstehenden selbstverständlich. Bewährt sich doch die Herbart-Zillersche Methode bei diesem Gegenstande gerade ganz vorzugsweise, was selbst von Gegnern derselben anerkannt wird.

Innerhalb der methodischen Einheit aber nimmt der Unterricht folgenden Verlauf. An die Spitze der Einheit tritt als sachliches Ziel derselben die sachlich-geometrische Aufgabe, mit welcher die geometrische Betrachtung anhebt. Sie stellt die Forderung auf, welcher der Schüler unter Beihilfe des Lehrers genügen soll. Aus dem weiter oben Erörterten folgt, daß diese Aufgabe keine erfundene, fingierte, keine der ersten besten Aufgabensammlung entlehnte sein darf, sondern jederzeit eine aus dem eigenen Erleben und Erfahren des Schülers hervorgegangen sein muß (Ziller-Bergner, Materialien, S. 217). Im Anschluß an diese grundlegende Aufgabe erfolgt auf der ersten Stufe die Vorbesprechung derselben. Dieselbe hat a) die in Betracht kommenden sachlichen Verhältnisse, welche der Schüler unter Leitung des Lehrers an Ort und Stelle aus eigener Anschauung kennen gelernt, zu rekapitulieren, wobei die Aufmerksamkeit auf das Wesentliche in denselben hinzulenken ist; und b) die für die Lösung der grundlegenden Aufgabe erforderlichen geometrischen Hilfen, soweit sie im Gedankenkreise des Schülers schon vorhanden sind, in Bereitschaft zu setzen. Der zweiten Stufe (Synthese) liegt die Lösung des an die Spitze der Einheit gestellten Problems ob, wobei die selbstthätige Mitarbeit des Schülers nach Möglichkeit in Anspruch zu nehmen ist. Hat auf der ersten Stufe die Überleitung des Interesses von dem Sachlichen auf das Formelle der räumlichen Gestalt stattzufinden, so ist auf der zweiten Stufe nun die Aufmerksamkeit unvermerkt von jenem abzuziehen und auf dieses zu konzentrieren. In dem Kursus der Formenlehre wird das dadurch bewirkt, daß auf der zweiten Stufe nicht mehr der wirkliche Gegenstand selbst, sondern das Modell desselben zur Anschauung geboten wird. An dieser Stelle ist das letztere an seinem Platze, während es als Ausgangspunkt der Betrachtung zurückgewiesen werden mußte. Denn hier erscheint es nicht als Symbol eines psychischen, sondern als Abbild eines realen Objektes, bestimmt, unter Fernhaltung aller störenden und zerstreuenden sachlichen Merkmale und ästhetischen Zuthaten, die räumliche Form sicher und rein zur Anschauung zu bringen. (Jahrb. 1871, S. 69.) In den beiden Kursen der eigentlichen Geometrie tritt zur Fortleitung der geometrischen Erörterung auf der zweiten Stufe meist an die Stelle des Modells die planimetrische Zeichnung als Bild der Linien, Winkel, Flächen, welche dem Schüler an den realen Objekten vorgelegen haben.

Nach Lösung der grundlegenden Aufgabe sind auf der zweiten Stufe, zwecks Einleitung des Abstraktionsprozesses, noch eine Anzahl verwandter, ähnlicher Aufgaben und Probleme heranzuziehen und zur Lösung zu bringen, um der dritten Stufe die erforderlichen Vergleichsobjekte zur Gewinnung des Begrifflichen zur Verfügung zu stellen.

Aufgabe der dritten Stufe ist der vergleichende Überblick über die einzelnen Fälle, um in dem Mehrern das Gemeinsame, Begriffliche erkennen zu lassen, welches sodann auf der vierten Stufe in der Form eines Begriffs, eines Satzes, einer Regel sauber und rein aus den sachlichen Verhältnissen ausgehoben, sprachlich angemessen bezeichnet und mündlich und schriftlich in die bereits gewonnenen systematischen Gliederungen an den rechten Stellen eingereiht wird. Die Aushebung des Begrifflichen aus dem konkreten Stoff erfolgt durch zweckmäßige Konzentrationsfragen (siehe diese), nicht durch langatmige, katechetische Fragereihen. Der Ausdruck für die begrifflichen Ergebnisse soll, entgegen der Forderung von Schmitz (Zeitschr. für mathem. und naturw. Unterr. von J. C. Hoffmann, Jahrg. XIV, Heft 2, S. 106), dem Zögling nicht fertig in der Sprache der strengen Wissenschaft dargeboten, sondern von demselben freigewählt werden, da es sich in der Volksschule zunächst nur um psychische, nicht um streng logische Begriffe handelt, und der Begriffsbildungsprozeß, der ja auch eine ganze Reihe von Entwickelungsphasen zu durchlaufen hat, durch das vorzeitige Auftreten des streng wissenschaftlichen Ausdrucks beeinträchtigt wird. (Vergl. Herbart, Umriß pädag. Vorl. § 101; — Ballauf, im Jahrb. 1880 S. 124 f.; — Ziller, im Jahrb. 1871 S. 326 f.; — Ziller-Bergner, Materialien S. 230; — Ziller, Erläuterungen z. Jahrb. 1879 S. 25 f.; — Rein, „IV. Schuljahr", 3. Aufl., S. 244 f.). Nur in den letzten beiden Schuljahren, in welchen der Unterricht zu seinem Abschlusse gelangt, wird es sich empfehlen, dem

Schüler ein gedrucktes Systemheft (immer aber noch in sehr einfacher Sprache abgefaßt), in die Hand zu geben, welches ihm dazu hilft, sein Wissen leicht zu überschauen, zu befestigen und als einen bleibenden Besitz mit ins Leben hinaus zu nehmen. Bevor aber der Schüler ein gedrucktes Merkbuch erhält, hat er die gewonnenen Resultate, nicht in der Form von Definitionen, Lehrsätzen ꝛc., sondern in der von Stichworten, Regelbeispielen und einfachen Formeln in sein selbst zu schreibendes geometrisches Regelheft einzutragen und mit Hilfe desselben sein Wissen zu befestigen.

Die fünfte Stufe der mathematischen Einheit endlich ist die Stufe der anwendenden Übung. Sie hat die Einsicht zum Können zu erheben, das Wissen zum Gebrauch geschickt zu machen und muß daher vorzugsweise in der Form der selbständigen Lösung von dahin gehörigen Aufgaben verlaufen. Ohne Zweifel sind auch hier Aufgaben aus der eigenen Erfahrung des Schülers voranzustellen und in erster Linie zu berücksichtigen. Doch darf die Übung und Anwendung nicht auf diesen engen Kreis beschränkt bleiben. Eine zweckmäßige Aufgabensammlung kann hier ergänzend eintreten und mit Nutzen gebraucht werden. Nur sind die Aufgaben auch in einer solchen Sammlung um so besser, je unmittelbarer sie aus dem Leben genommen sind, und je mehr sie diese Herkunft noch verraten.

8. Die vorstehenden Ausführungen sind eine gedrängte Zusammenfassung der von demselben Verfasser in den „Schuljahren von Rein, Pickel und Scheller" und insbesondere im „IV. Schuljahr" über den gleichen Gegenstand gegebenen theoretischen Entwickelungen, allwo man auch im IV. bis VIII. Bande ganze Jahreskurse in ausgeführten Unterrichtsbeispielen im Anschluß an Eisenacher Verhältnisse bearbeitet findet, auf welche Arbeiten hinzuweisen gestattet sein möge.

Litteratur: A) Theoretisch-methodische Arbeiten: Herbart, Umriß pädag. Vorl. (in Herbart-Bartholomäi II 1880). — Derselbe, Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung (daselbst II). — Pestalozzi, ABC der Anschauung. Tübingen, 1803. — Lindner, ABC der Anschauung (im Jahrb. des Vereins f. w. P. 1881. — Ziller, Grundlegung, 2. Aufl § 10. — Derselbe, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, § 21: Hauptfächer des Unterrichts. — Ziller-Bergner, Materialien zur speziellen Pädagogik, 1886. — Fresenius, Die psychologischen Grundlagen der Raumwissenschaft. Wiesbaden, 1868. — Ballauf, Über die genetische Unterrichtsmethode (Jahrb. d. V. f. w. P. 1870. — Derselbe, Die pädag. Bedeutung des mathem. Unterrichts (Monatsblätter des V. f. w. P. 1865 Nr. 1).

Bartholomäi, Die genetische Methode beim geometrischen Unterrichte (Jahrb. des V. f. w. P. 1870). — Falke, Ist es möglich, den Lehrstoff der Schulmathematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen? (Abhandlung im Jahrb. des V. f. w. P. 1888) und Pickel, Bemerkungen und Zusätze zu dieser Abhandlung. (Ebendaselbst.) — Falke, Die Grundlage der ebenen Trigonometrie, entwickelt an konkreten Aufgaben. (Jahrb. des V. f. w. P. 1888.) — Hausmann, Beiträge zum Unterricht in der Raumlehre. Weimar, Seminarprogramm 1881 und Langensalza, Deutsche Blätter, Jahrg. 1884. — B) Methodische Spezialarbeiten in der Form von Anleitungen, Lehrbüchern, von welchen die unter I. angeführten den Herbart-Zillerschen, die unter II. den Herbartschen im allgemeinen, die unter III. den Pestalozzi-Diesterwegschen, die unter IV. einen ganz unabhängigen Standpunkt vertreten. I Rein, Pickel u. Scheller, Die Geometrie in der Volksschule, enthalten in „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen, IV. Schuljahr," 3. Aufl. Leipzig, Bredt, 1892 (enthält in etwas weiterer Ausführung die im vorstehenden Artikel zusammengefaßten Erörterungen). — Dieselben, Der geometrische Unterricht in seiner praktischen Ausführung. Ebendaselbst im IV.—VIII. Schuljahr der neuen Auflagen (enthaltend die Verteilung der Lehrstoffe auf die einzelnen Schuljahre, die methodischen Einheiten der Jahreskurse und zahlreiche Lehrproben und Präparationsentwürfe). — Thrändorf, Die Geometrie im Anschluß an die Heimatkunde (Jahrb. des V. f. w. P. 1878). — Conrad, Behandlung der Ähnlichkeits- und Kongruenzsätze (Erziehungsschule von Barth, Jahrg. 1883, Nr. 5 u. 6). — Falke, Propädeutik der Geometrie. Leipzig 1865 — II. Fresenius, Die Raumlehre, eine Grammatik der Natur, 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1875. (Was Finger für die Heimatkunde, ist Fresenius für den geometrischen Anfangsunterricht geworden: grundlegend). — Zizmann, Geometrische Formenlehre. Jena, Döbereiner. (Nach dem Vorbilde von Fresenius in der Stoyschen Seminarschule entstanden.) — Derselbe, Geometrie der Volksschule. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne, 1882. — Bartholomäi, Geometrie der Volksschule. Langensalza, Herm. Beyer & Söhne. (Bringt den Herbartschen Standpunkt zu sehr entschiedenem Ausdruck.) — III. Diesterweg, Leitfaden für den ersten Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. — Derselbe, Anweisung zum Gebrauche des Leitfadens für Lehrer, welche mathematische Gegenstände als Mittel zur allgemeinen Bildung benutzen wollen. 1. Aufl. 1829. — Derselbe, Elementare Geometrie, neu bearbeitet von Langenberg. Frankfurt a. M. (Die Diesterwegschen Arbeiten, insbesondere die „Anweisung", sind für die Entwickelung der Methodik des geometrischen Volksschulunterrichts auch heute noch von sehr hoher Bedeutung.) — Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Gotha, Thienemann. (Gilt als Musterbuch für die anschauliche Entwickelung und die praktische Verwertung des geometrischen Stoffes.) — Pickel, Geometrie der Volksschule. Ausgabe I für die Hand des Lehrers. Dresden, Bleyl u. Kaemmerer. (Noch auf dem Boden der Pestalozzi-Diesterwegschen Anschauung entstanden, hat das Schriftchen bis dahin noch nicht voll die Umgestaltung erfahren können die ihm bei der Fortbildung des pädagogischen Ge-

dankenkreises des Verfassers nach der Herbart-Zillerschen Richtung hin sein Bearbeiter gern gegeben hätte. Einstweilen möge man die betreffenden Arbeiten in den Schuljahren als Vorbereitungen dazu ansehen.) — Mittenzwey, Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Ausg. A. Leipzig, Klinkhardt (hat in weiten Kreisen Anerkennung gefunden). — Kayser, Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen. Hannover, Meyer. (Eine geschickte Verbindung des Zeichnens mit der Geometrie.) — IV. Hoffmann, Vorschule der Geometrie. Halle, 1874 und 1881. (Ein in seiner Art vorzügliches Buch, dem viele der sonst gebräuchlichen Vorschulen der Geometrie nicht entfernt an die Seite gestellt werden können. Es ist bestimmt für die Oberklassen der Volksschulen und die Unterklassen der höheren Schulen. — Leitfäden und Übungsbücher: Pickel, Die Geometrie der Volksschule. Ausg. II für die Hand der Schüler. Dresden, Kaemmerer. (Ein Merk- und Systemheft zum Gebrauche auf der 4. formalen Stufe der methodischen Einheiten.) — Derselbe, Geometrische Rechenaufgaben. Ebendaselbst. — Kehr, Geometrische Rechenaufgaben. Gotha, Thienemann. — Mittenzwey, Die Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Ausg. B, für die Hand der Schüler, in 3 Heften. Leipzig, Klinkhardt. — Martin u. Schmidt, Raumlehre. Nach Formengemeinschaften. 3 Hefte. Rich. Kahles Verlag, Dessau u. Leipzig 1896. (Auf Zillerscher Grundlage stehend. Im Erscheinen begriffen.)

Eisenach. A. Pickel.

Geometrie in höheren Lehranstalten

1. Geschichtliches. 2. Die Ziele des geometrischen Unterrichts. a) Die allgemeinen, insofern die Geometrie ein Zweig der Mathematik ist. b) Die besonderen: Bildung der Anschauung. 3. Der Umfang des geometrischen Unterrichts. a) Die euklidische Geometrie. b) Die neuere Geometrie. c) Die Bestimmungen der neuen preußischen Lehrpläne und Lehraufgaben. 4. Die Methode des geometrischen Unterrichts. a) Die geometrische Propädeutik. b) Einführung der geometrischen Grundbegriffe, Grenze, Körper, Fläche, Linie, Punkt, Größe, Gestalt, Lage. c) Der genetische Aufbau des Systems, zwei gerade Linien, Winkel. d) Drei gerade Linien, Winkel an Parallelen. e) Notwendigkeit der Bevorzugung der heuristischen Methode im Anfangsunterricht. f) Das Beweisverfahren, analytische und synthetische Beweise. g) Kopfgeometrie. h) Aufgaben im Anfangsunterricht. i) Umkehrungssätze und der indirekte Beweis. k) Übergang zur Lehre von der Kongruenz. Disposition des weiteren Stoffes. l) Die Kongruenzsätze für Dreiecke. m) Bedeutung und Wert der Konstruktionsaufgaben. n) Ihre Behandlung. o) Sammlungen von Konstruktionsaufgaben. p) Parallelogramm und Trapez. q) Die Kreislehre. r) Die Proportionalität gerader Linien und die Ähnlichkeit der Figuren. s) Die Lehre vom Flächeninhalt. t) Umfang und Inhalt des Kreises. u) Die Geometrie der Lage. v) Die Behandlung der Kegelschnitte. w) Die analytische Geometrie. x) Die Stereometrie. y) Stereometrische Übungsaufgaben. z) Darstellende Geometrie.

Abkürzungen: Jb. = Jahresbericht über das höhere Schulwesen, herausgegeben von Conr. Rethwisch. Berlin, R. Gaertners Verlagsbuchhandlung. L.L. = Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, herausgegeben von Frick und Richter. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses.

1. Geschichtliches. Die Geometrie oder die Lehre von den Raumgrößen hat in den höheren Schulen Deutschlands verhältnismäßig spät Aufnahme gefunden und kann sich selbst heute noch nicht rühmen, dort überall gern gesehen zu sein. In solchem Falle mag sie sich bei denen bedanken, die sich zwar ihre Jünger nennen, der fortdauernden Verjüngung der Wissenschaft aber durch eine greisenhafte Lehrweise den entschiedensten Abbruch gethan haben. Man wird der Jugend solche Studien gern erspart sehen, die einem selbst früher die schlimmsten Widerwärtigkeiten oder die tödlichste Langeweile brachten. Selbstverständlich kann ein so völlig unmethodisch erteilter Unterricht in der Geometrie auch keine hohe Meinung von ihrem Bildungswert erweckt haben, und wenn hierüber unter den heutigen Verhältnissen das spätere Leben auch Aufklärung schafft, so wird ein gewisses Mißtrauen gegenüber der Bedeutung jener Disziplin für die Schule doch immer zurückbleiben.

In der That ist es hier ja auch recht lange ohne sie gegangen. Die Notwendigkeit der Bekanntschaft mit den Gesetzen der räumlichen Gebilde für jedermann machte sich durchaus nicht so dringend fühlbar wie die Unentbehrlichkeit der Kenntnis der Rechenregeln. Dasjenige, dessen der Landvermesser, der Baumeister und verwandte Berufsarten für sich bedurften, wurde wohl in praktisch eingeübten und mechanisch auswendig gelernten Merksprüchen vom Vater auf den Sohn, vom Meister auf den Lehrling vererbt. Einen anderen aber als den Nützlichkeitsstandpunkt erkannte die Schule in früheren Jahrhunderten bei Abwägung des von ihr zu verbreitenden Wissens im allgemeinen überhaupt nicht an. Kein Wunder, daß die Geometrie, selbst nachdem Gerbert die einen Auszug aus den Elementen des Euklid gebende Geometrie des Boetius aufgefunden hatte, vom 11. und 12. Jahrhundert an nur ganz allmählich in den Kreis der Unterrichtsgegenstände der Lateinschule eindrang und ein höchst bescheidenes Plätzchen erhielt, das sie aus Mangel an Lehrern und Zeit, gewiß oft nicht einmal einnehmen konnte. Noch ein Leibniz erklärt: „Von der Geometrie

genügt weniges, denn zum Gebrauch des Lebens hilft es nicht viel, den Zirkel quadrieren zu können" (Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, S. 336. Leipzig, 1885). Die Universitäten lehrten das, was heutzutage jeder Primaner weiß. Erst seit Anfang des 18. Jahrhunderts „wird an den neugegründeten oder den dem Fortschritt huldigenden alten Anstalten, wenn es möglich ist, ein eigener Mathematiklehrer angestellt, und auf ihren Lehrplänen erscheint die Geometrie, regelmäßig mit ihren Anwendungen in der Feldmeßkunst, der Kriegs- und Civilbaukunst, der Gnomonik" u. s. f. (ibid. S. 380). Auch jetzt also noch ein Überwiegen der praktischen Gesichtspunkte, wenn auch A. H. Francke für eine wesentliche Absicht beim mathematischen Unterricht die Schärfung des Verstandes erklärt, wozu derselbe tauglicher sei, als wenn man die Jugend mit vielen unnützen Dingen aus der Logik plaget; sie lernen dort eines aus dem anderen vernünftig schließen und eine Wahrheit aus der anderen herleiten (S. 386). In der neuhumanistischen kursächsischen Landesschulordnung von 1773 verlangt Ernesti, daß beim geometrischen Unterrichte, bei welchem es sich besonders darum handelt, „zum Denken über abstrakte Dinge und zur Ordnung und Deutlichkeit zu gewöhnen", so viel als möglich die Erfindungskraft ins Spiel gesetzt werde (S. 455). Doch blieb in den meisten Lateinschulen auch des 18. Jahrhunderts die Mathematik nur ein Parergon neben dem Latein (S. 469), und erst unser Jahrhundert hat einen entschiedenen Umschwung in dieser Hinsicht wenigstens angebahnt, auf den Realschulen der Mathematik sogar zu einer herrschenden Stellung verholfen.

2. Die Ziele des geometrischen Unterrichts. a) Die allgemeinen, insofern die Geometrie ein Zweig der Mathematik ist. Auf den Umfang des geometrischen Unterrichts wirkt als Hauptbestimmungsgrund der durch ihn gewollte Zweck. Die Geometrie ist auf den höheren Schulen in erster Linie als Hilfswissenschaft der Naturwissenschaft, insonderheit der Physik zu betrachten, aber nicht in dem Sinne, daß einzelne Lehrsätze und Aufgaben ad hoc zu behandeln wären, sondern dem Schüler muß auch zweitens ihre eigene Würde zum Bewußtsein gebracht werden dadurch, daß sie ihm nicht als ein Aggregat, sondern, so weit möglich, als ein System entgegentritt (vergl. Artikel „Mathematik"). Wenn die von R. v. Fischer-Benzon besorgte deutsche Ausgabe des von dem Dänen Petersen verfaßten, übrigens sehr beachtenswerten, Lehrbuchs der ebenen Planimetrie (Kopenhagen 1881) ihre Vorrede mit den Worten beginnt: „Man wird sich heutigentages wohl darüber einig sein, daß der Unterricht in der Geometrie nicht den Zweck hat, die Schüler nur ein System der Geometrie zu lehren, sondern vielmehr den, dieselben für die Auflösung geometrischer Konstruktionsaufgaben geschickt zu machen," so mag diese Äußerung eine thatsächlich gegenwärtig in weiten Kreisen der Schulmathematiker verbreitete Ansicht wiedergeben, sie ist jedoch nur symptomatisch für jene unpsychologische Auffassung des Begriffs der formalen Bildung, nach der die an einem beliebigen Stoffe geübte Selbstthätigkeit des Schülers sich zu einer Art potentieller Energie verdichtet, die auch in jedem anderen Gebiete ohne weiteres in bewegende Kraft umgesetzt werden kann. Über den hohen Wert der Konstruktionsaufgaben ist später zu sprechen, ihre Behandlung als Ziel, ja gar als das höchste und letzte Ziel des geometrischen Unterrichts hinzustellen, ist bei unserer Formulierung der Zwecke des mathematischen Unterrichts überhaupt unmöglich (vergl. Herbart, Umriß pädag. Vorl. § 257). Die Durchnahme von Lehrsätzen allein aus dem Grunde, weil sie die Lösung gewisser Aufgabengruppen gestatten, kann nur dann gebilligt werden, wenn diese Aufgaben zugleich von hervorragendem Werte für die Befestigung der wesentlichen Bestandteile des Systems sind.

b) Die besonderen: Bildung der Anschauung. Es fragt sich, ob dem geometrischen Unterrichte neben den Zwecken, die ihm durch seine Zugehörigkeit zum allgemeinen mathematischen Unterrichte vorgezeichnet werden, noch besondere Ziele vor Augen stehen müssen, deren Erreichung lediglich oder wenigstens vorzugsweise durch ihn anzubahnen wäre. Wir denken dabei namentlich an die Entwickelung des sog. Anschauungsvermögens. Den hohen Wert der Mathematik für die Ausbildung des Sehens, sofern dieses seine Vollendung durch die begriffliche Auffassung der Gestalten erhält, hat Herbart im A-B-C der Anschauung vorzüglich auseinandergesetzt; ob man den dort vorgeschlagenen Dreiecksbetrachtungen Beifall schenkt, ist hier gleichgiltig, das wird niemand bestreiten können, daß ein plan-

mäßiges Studium von Figur und Form „bei der Naturgeschichte, bei der Lage der Orte in der Geographie, bei allen Arten von Imaginationen, (denn auch diese hängen vom Schauen ab,) deren ein Künstler und Handwerker bedarf, um sich die verschiedenen Bestandstücke eines Geräts, einer Maschine, eines Gebäudes u. dgl. zu vergegenwärtigen“ die Hilfe der Mathematik und zwar speziell der Geometrie nicht entbehren kann. Wo ein A-B-C der Anschauung nicht gelehrt wird, muß jenes Studium eben bis zum Beginn des planimetrischen Unterrichts warten; die bis dahin erworbene größere geistige Reife wird den Zeitverlust genügend ausgleichen. Weil die Geometrie die Wissenschaft von den Raumgrößen ist, sind ihre Objekte der äußeren Veranschaulichung fähig und darum dem Vergleich mit den Gegenständen unmittelbarer Sinneswahrnehmung zugänglich, daß an ihnen aber auch eine Berichtigung, Vertiefung und Befestigung solcher Wahrnehmungen gewonnen werden kann, folgt aus der hervorragenden Klarheit und Deutlichkeit, der unübertrefflichen begrifflichen Bestimmtheit, die sich ihnen geben läßt. Auch der Arithmetik kommen diese charakteristischen Eigenschaften ihrer Schwester zu gute; wenn von der Arithmetik Hilfestellung für die Geometrie zu fordern ist, so bietet andererseits die Geometrie mannigfache „Gelegenheit, der Arithmetik mehr Deutlichkeit zu verschaffen“, die, „soweit es nur möglich ist, benutzt werden“ muß (Herbart); wie weit die auf diesem Wege zu erlangenden Einsichten reichen, dafür läßt sich als bekanntes Beispiel die von Gauß herrührende graphische Darstellung der komplexen Größen anführen. „Aus geometrischen Auffassungen durch Abstraktion arithmetische Begriffe zu bilden, ist leicht; und darf nicht für überflüssig gehalten werden; auch wenn das Rechnen schon im vollen Gange ist“ (Herbart, Umriß päd. Vorl. § 102).

3. Der Umfang des geometrischen Unterrichts. a) **Die euklidische Geometrie.** Der gegenwärtig übliche Umfang des geometrischen Unterrichts an höheren Schulen entspricht im großen und ganzen dem ersten der angedeuteten Zwecke, ohne daß gerade dieser überall mit Bewußtsein erstrebt würde. Es ist das eine geschichtliche Notwendigkeit. Geometrische Studien entwickelten sich wie anderwärts, so auch in Deutschland an den Elementen Euklids. Sehr natürlich dienten daher die Stoicheia als das erste und einzige Lehrbuch der soeben in den Gesichtskreis der emporstrebenden Kulturvölker getretenen Wissenschaft, und Jahrhunderte hindurch fand kaum ein anderes Eingang, ja Reidt berichtet 1886, daß noch vor wenigen Jahren von einem der Leiter des Schulwesens in einer preußischen Provinz der engste Anschluß an Euklid im Unterricht gefordert wurde, und es infolgedessen vorkam, „daß an einer Anstalt eine Übersetzung der Elemente Euklids als Lehrbuch in den Händen der Schüler war“ (Anleitung zum mathem. Unterr. an höheren Schulen, S. 182). Auch die Begründer der modernen Physik hatten die Grundlagen ihres mathematischen Wissens ohne Zweifel aus Euklid selbst oder an ihn sich anlehnenden Schriften geschöpft, seine Axiome, Erklärungen, Lehrsätze und Konstruktionen kamen daher auch bei Fundamentierung der neuen Lehren in erster Linie zur Verwendung, um so mehr, als diese dadurch am sichersten auf allgemeines Verständnis rechnen durften; konnte damals doch auch selbst bei Universitätshörern selten mehr Mathematik als die Kenntnis der Elemente Euklids vorausgesetzt werden, die z. B. noch 1749 den Inhalt der mathematischen Vorlesung an der Universität Leipzig bildeten (Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts, S. 367). Von den Hochschulen stieg Euklid in die höheren Schulen hinab, die einfachsten, d. h. eben jene frühesten Ergebnisse der exakten physikalisch-mathematischen Forschung folgten ihm nach, und so ist ganz von selbst der innere Zusammenhang auch hier aufrecht erhalten worden; seine Entstehungsgeschichte spricht sich in der üblichen zeitlichen Verteilung des mathematischen und physikalischen Unterrichts an jenen Anstalten deutlich aus. Daß die über Euklid hinausgehende Einführung der Lehre von den Kegelschnitten in die Gymnasien und Reallehranstalten im wesentlichen der Naturwissenschaft dient, ist ohne weiteres klar.

b) **Die neuere Geometrie.** Über den zweiten der von uns bei der Zweckbestimmung des geometrischen Unterrichts hervorgehobenen Punkte herrscht so allgemeine Übereinstimmung, daß ihm bei Festsetzung des zu verarbeitenden Lehrstoffs wohl stets und überall Rechnung getragen worden ist. Übrigens ist seine Bedeutung weit größer für die Art der Darbietung als für das Dargebotene selbst. Mit Recht hat man allerdings Euklids Elemente „ein künstliches logisches Gebäude“ genannt, in dem der Inhalt der Sätze selbst gänzlich unbeachtet geblieben und die Zusammenstellung nur aus den Gesichtspunkten gemacht ist, „daß jeder Satz sich aus den früheren mittelst streng logischer Schlüsse

ableiten lasse" (Kehr. Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts I, S. 463. Gotha, 1877). Aber das Mittel zur Abhilfe braucht nicht in Einführung der „neueren Geometrie" an Stelle der „alten" gesucht zu werden, man erhalte sich vielmehr den pädagogisch und praktisch gleich wertvollen Inhalt dieser, indem man sie von dem Geiste jener einen Hauch verspüren läßt, also durch geschickte Verwertung der genetischen Methode einen inneren, organischen Zusammenhang unter den einzelnen Sätzen herstellt. Wenn daneben in der Prima realistischer Lehranstalten dem gereifteren Schüler die Gelegenheit gegeben wird, in einem Kursus der neueren Geometrie die Allgemeinheit ihrer Prinzipien und Methoden kennen zu lernen und damit eine Ahnung von den Anforderungen der modernen Wissenschaft an ein System zu erhalten, so ist dies gewiß hoch willkommen; die sonstigen Vorzüge, die man der Geometrie der Lage nachzurühmen pflegt, das klarere und umfassendere Hervortreten der gegenseitigen Beziehungen der geometrischen Formen und der Gesetze ihrer Abhängigkeit von einander, sowie die auf der Betrachtung der Entstehung der Gebilde durch die Bewegung und die Änderung ihrer Lage beruhende größere Anschaulichkeit und natürlichere Beweisführung, kann auch der Gymnasiast bei geeigneter Behandlung der Euklidischen Geometrie sehr wohl genießen (vergl. Reidt, l. c. § 43 u. § 44).

c) **Die Bestimmungen der neuen preußischen Lehrpläne und Lehraufgaben.** Wir können uns nach diesen Erwägungen die von den preußischen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen im Jahre 1891 hingestellten allgemeinen Lehrziele des geometrischen Unterrichts ohne Bedenken aneignen, für die Gymnasien: ebene und körperliche Geometrie, der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten, für die Realgymnasien und Oberrealschulen: ebene Geometrie einschl. der Lehre von den harmonischen Punkten und Strahlen, Chordalen, Ähnlichkeitspunkten und Achsen; körperliche Geometrie nebst den Grundlehren der beschreibenden Geometrie; analytische Geometrie der Ebene, für die Realschulen: Grundlehren der ebenen und körperlichen Geometrie. Nur möge noch hervorgehoben werden, daß die uns hier entgegentretende Nebeneinanderstellung der Stereometrie und der deskriptiven Geometrie dieser die von ihr im Unterricht zu lösende Aufgabe deutlich bezeichnet, den Schüler mit den Projektionsmethoden bekannt zu machen, die eine zeichnende Ausführung stereometrischer Konstruktionen ermöglichen. Eine solche Behandlung der beiden Disziplinen, bei der sich die Elemente beider durchdringen und verbinden „unter gleichzeitigem Anschluß an den Zeichenunterricht der oberen Klassen dürfte als ein wichtiger Beitrag zur sog. Konzentration des Unterrichts dienen" (Reidt, l. c. S. 245). Unter derartigen Gesichtspunkten betrachtet, erweist sich die beschreibende Geometrie aber als ein Stoff, der als ganz besonders verwertbar für die Bildung der Anschauung scheint, so daß gegen ihre Behandlung auf solchen Anstalten, wo die erforderliche Zeit dafür zur Verfügung steht, gewiß nichts einzuwenden ist.

4. Die Methode des geometrischen Unterrichts. Wie überall, so steht auch hier die Methode des Unterrichts mit Zweck und Umfang desselben im innigsten Zusammenhang, der denn auch in den voraufstehenden Erörterungen schon mehrfach hervortrat. Einen wesentlich bestimmenden Einfluß auf das Lehrverfahren müssen natürlich vor allem die an zweiter und dritter Stelle von uns genannten Zwecke geometrischer Unterweisung ausüben. Betreffs der allgemeinen Richtungslinien der Methodik ist hier wieder auf den Artikel „Mathematik" zu verweisen, das Besondere wird sich am besten im Anschluß an die einzelnen nach einander zu erledigenden Lehraufgaben auseinandersetzen lassen.

a) **Die geometrische Propädeutik.** Einer so früh beginnenden, so ununterbrochen fortgesetzten und so lange weiter betriebenen Vorbereitung, wie sie der Arithmetik durch das Rechnen zu teil wird, entbehrt die Geometrie, ja sie hat sich Jahrhunderte hindurch mit den Anknüpfungspunkten begnügt, die ihr von Erfahrung und Umgang zufällig geboten wurden und thut dies an nicht wenigen Schulen Deutschlands noch heute. Wenn auch der Hauptgrund für die Entstehung des, heute glücklich überwundenen, Vorurteils, die Mathematik sei nur besonders beanlagten Köpfen zugänglich, wohl in der Vernachlässigung oder vielmehr dem Mangel an aller Methode bei der Unterweisung in der Geometrie gerade an höheren Schulen zu suchen ist, so trifft doch gewiß Herbart ebenfalls eine sehr beachtenswerte Ursache des Scheins, „daß die Anlage zur Mathematik seltener sei, als zu anderen Studien" in dem „verspäteten und vernachlässigten Anfangen". Über dem Rechnen hat man die kombinatorischen und geometrischen Anfänge vernachlässigt; und zu

demonstrieren versucht, wo keine mathematische Phantasie geweckt war“ (Umriß pädag. Vorl. § 252), eine Ansicht, der Reidt unter Berufung auf eigene Erfahrungen durchaus beistimmt (l. c. § 40). Die preußischen Lehrpläne von 1882 versuchten dem empfundenen Bedürfnis durch Einführung eines propädentischen Kursus in Quinta an den höheren Schulen des Staates entgegenzukommen, und, wie Verhandlungen der Direktoren-Konferenzen in den nachfolgenden Jahren beweisen, ist die neue Einrichtung überall als segensreich empfunden worden. Da eine solche Ausdehnung derselben, wie sie zur Durchführung der in Herbarts A-B-C der Anschauung niedergelegten Vorschläge oder einer sonstigen weit angelegten „Formenlehre“ erforderlich sein würde, an öffentlichen Anstalten ausgeschlossen scheint, wird es sich darum handeln, die gebotene Zeit von zwei Stunden wöchentlich während eines Jahres möglichst nutzbringend zu machen. Sie erscheint auch als völlig ausreichend, wenn man der These der 21. Westfälischen Direktoren-Versammlung von 1885 beistimmt: „Der propädeutische Unterricht in V hat sich darauf zu beschränken, die Schüler mit den Raumformen bekannt zu machen und an exakte Darstellung derselben zu gewöhnen“ (XVII, S. 132) und daran festhält, daß der geometrische Vorbereitungsunterricht in der Quinta „dem Inhalte des systematischen Lehrganges nicht vorgreifen“ dürfe (6. Pos. Vers. 1882, X, These 20). Der Referent der 12. Direktoren-Versammlung in den Provinzen Ost- und Westpreußen 1889 hebt ebenfalls als Zweck des „geometrischen Zeichenunterrichts“ in V die Übung der Schüler in der „Handhabung von Zirkel und Lineal“ und ihr Vertrautwerden auf empirischem Wege mit den Größen, „mit denen sie sich später im planimetrischen Unterrichte zu beschäftigen haben,“ hervor (XXXIV, S. 184). Ein Hinausgehen über diese Zwecke dürfte in der That überflüssig, wenn nicht gar gefährlich sein. Die Betrachtung des Verhältnisses zwischen dem Rechen- und dem arithmetischen Unterricht kann freilich zu dem Wunsche verleiten, dem eigentlichen geometrischen Unterrichte „einen vollständigen Lehrgang der Planimetrie mit sozusagen popularisierten Ableitungen und Beweisen“, wie ihn J. C. V. Hoffmann in seiner „Vorschule der Geometrie“ niedergelegt hat, vorauszuschicken. Die Beweise der Rechengesetze ergeben sich aber fast durchweg unmittelbar aus den zu Grunde gelegten Erklärungen genau so wie in der Arithmetik, der arithmetische Unterricht über die vier niederen Operationen liefert dem Schüler gewissermaßen nur Schemata derselben Beweise, die er im Rechnen an vielen einzelnen Zahlenbeispielen durchführen mußte. In der Geometrie aber giebt es weder einen besonderen Weg für Könige, noch für Elementarschüler. Läßt sich ein Satz durch „Verschiebung und Drehung von Figurenteilen“ streng und gleichzeitig leicht und anschaulich beweisen, so hat man allen Grund, einen derartigen Beweis im planimetrischen Unterrichte heranzuziehen, eine Vorwegnahme desselben in einen vorbereitenden Kursus erscheint dann überflüssig. Hängt aber die Einsicht in die Richtigkeit einer Behauptung von der Kenntnis einer Reihe voraufgegangener Lehrsätze, von einer längeren Schlußkette ab, so wird der Versuch, diese Einsicht durch Behandlung von Spezialfällen, „Zeichnungen mit bestimmten Maßzahlen der einzelnen Strecken und Winkel“ und Nachmessen Köpfen zugänglich zu machen, die für die Bildung logischer Schlüsse noch nicht reif sind, sehr leicht, „das Interesse der Schüler für den eigentlichen planimetrischen Unterricht abstumpfen“, namentlich auch jene bekannte Gedankenlosigkeit erzeugen, die das, was sie an der Figur zu sehen glaubt, ohne weiteren Beweis für allgemein richtig zu halten geneigt ist, und somit geradezu schädlich wirken (vergl. Reidt, l. c. S. 171).

Wir können uns demnach mit der Beschränkung des propädeutischen Kursus in Quinta auf die beiden oben angeführten Zwecke nur einverstanden erklären. Der Wege zu ihrer Erreichung sind verschiedene vorgeschlagen worden; eingehende Anweisungen finden sich namentlich in dem Referat und Korreferat der Direktoren-Versammlung von 1889 (XXXIV, S. 184 und S. 199—200), die Lehrbücherlitteratur ist bei Reidt (l. c. S. 171—173) angegeben, auch der Aufsatz von Dr. Erler im 3. Heft der Frickschen Lehrproben und Lehrgänge „Der Würfel a) als Ausgangspunkt der Raumlehre in Quinta, b) als Wiederholung der einleitenden Kapitel der Stereometrie in Sekunda“ enthält, obwohl anderen Zwecken bestimmt, beachtenswerte Winke für das vorliegende Thema. Wünschenswert ist es jedenfalls, den betreffenden Unterricht „einem mathematisch gebildeten Lehrer zu übertragen“ (Dir.-Vers. 1889, XXXIV, S. 135) und zwar keinem Anfänger, am naturgemäßesten demjenigen, der denselben Schülern den geometrischen Unterricht in Quarta zu erteilen haben wird.

Darin dürfte wohl Übereinstimmung herrschen, daß mit der Betrachtung von Körpern zu beginnen ist, um daran die Grundbegriffe von Fläche, Linie, Punkt, Winkel, ebener Figur zu gewinnen. Die weiteren Erörterungen knüpfen sich dann an die Zeichnung solcher Figuren, wobei es ziemlich unwesentlich scheint, ob man von Quadrat, Rechteck oder gleichseitigem Dreieck ausgeht, wenn nur mit größter Gewissenhaftigkeit auf Genauigkeit und Sauberkeit bei der Ausführung geachtet wird. Der Schüler findet in der Freude an der gelungenen Arbeit reiche Entschädigung für die aufgewendete Mühe, und der Lehrer kann auf ein dauerndes Interesse mit Sicherheit rechnen, wenn er bei den Übungen pedantisches Verweilen bei Beschäftigungen, die als geläufig bereits vorausgesetzt werden dürfen, vermeidet, also z. B. nicht eine übermäßig lange Zeit auf das Ziehen gerader Linien unter Abänderung der dafür gestellten Bedingungen verwendet (vergl. Reidt l. c. S. 169).

b) **Einführung der geometrischen Grundbegriffe, Grenze, Körper, Fläche, Linie, Punkt, Größe, Gestalt, Lage.** Bis hierher hat der Schüler an der Materie geklebt, seine Thätigkeit bestand im Sehen, Messen, Benennen, Aussprechen von Urteilen über das Erblickte und in der Nachbildung desselben durch Zeichnungen. Mit dem Eintritt in die Geometrie muß er sich von Stoffe befreien, nur als, übrigens entbehrliches, Mittel zur Versinnlichung dessen soll er ihn betrachten, was er im Geiste schaut, mit der Denkkraft erfaßt. Metaphysische Erörterungen gehören natürlich nicht in die Schule, am allerwenigsten an dieser Stelle, aber bedrängende Fragen mögen dem Quartaner die Unzulänglichkeit seines bisherigen, rein sinnlichen Standpunktes zu Gemüte führen und ihn zu erwartungsvollem Eintreten in ein ganz neues Reich des Gedankens anregen.

Hast du schon einmal die Grenze zweier Ländergebiete überschritten? Woran erkanntest du sie? Sind die Grenzsteine, der Grenzgraben, Grenzrain die Grenze? Wem gehört sie? Was bedeuten Grenzkriege? Ist die Grenze zweier Territorien eine Linie? Macht sich derjenige einer Grenzverletzung schuldig, der von einem Gebiet aus in das andere einen unterirdischen Gang gräbt oder in einem Luftballon hinüberfährt? Kann man in der Luft einen Würfel abgrenzen? Wie? Würde man seine Grenzen irgendwie sinnlich wahrnehmen können, falls es möglich wäre, ihn aus der übrigen Luftmasse herauszuheben? Wohin müßte man ihn bringen? Lassen sich auch Körper im luftleeren Raume vorstellen? Aus solchen und ähnlichen Fragen heraus wird es nicht schwer sein, die Erklärung des Körpers als allseitig begrenzten Raumes und die Auffassung von Flächen, Linien und Punkten als Grenzen zu gewinnen. Die Aufforderung, eine gedachte Kugel mit einem gedachten Würfel zu vergleichen, führt weiter zu der Einsicht, daß mathematische Körper der Betrachtung die drei Eigenschaften der Größe, Gestalt und Lage darbieten und läßt erkennen, daß es für die Untersuchung dieser Qualitäten auf den Stoff gar nicht ankommt. Der neuen Wissenschaft ist damit ihr Gebiet genügend gesichert, und es braucht nur noch darauf hingewiesen zu werden, daß gedachte Punkte, Linien und Flächen auch für sich erwogen werden können, der Punkt als ausdehnungsloser Ort im Raum, die Linie als Weg eines Punktes, die Fläche als Weg einer Linie. Die Erklärung der Linie als ein-, der Fläche als zwei-, des Körpers als drei-dimensionalen Gebildes ist für diese Stufe zu schwierig; auch genügt der Hinweis, daß die Linie keine Breite und Dicke, die Fläche keine Dicke besitzt, durchaus zum Verständnis des Weiteren.

c) **Der geometrische Aufbau des Systems, zwei gerade Linien, Winkel.** Der Referent der 21. Westfälischen Direktoren-Versammlung verlangt, beim Fortschreiten in erster Linie nur „die zum System nötigen Lehrsätze“ zur Aneignung zu bringen, sowohl wegen der beschränkten Kraft des Schülers als auch, damit „das System sich selbst klar und deutlich vor ihren Augen aufbaue“ (XVII, 49). Daß die Erfüllung dieser Forderung von dem Verzichte auf die Euklidische Aneinanderreihung der Sätze aus dem einfachen Grunde abhängt, weil diese kein wirkliches System ist, wurde bereits angedeutet; nicht in den Beweisen, sondern im Inhalte des Bewiesenen muß das Bindemittel liegen, welches die Glieder der Kette zusammenhält. Und, soweit es nur immer möglich ist, hat ein entwickelndes Verfahren den Schüler zur Mitarbeit, zur inneren Beteiligung an dem Fortschritt der Gedanken heranzuziehen.

Man gehe z. B. von der Betrachtung zweier unbegrenzten geraden Linien aus. Sie unterscheiden sich allein durch die Lage. Diese Verschiedenheit kann eine unendlich mannigfaltige sein. Aber das Merkmal der Richtung ordnet die Schaaren in zwei Gruppen: parallele

und sich schneidende Linien. An dem Richtungsunterschied erhebt sich der Begriff des Winkels. Unter den möglichen Erklärungen ist seine Definition als Drehungsgröße unstreitig die anschaulichste und darum einfachste. Die Einteilung der Winkel schließt sich an. Die genauere Untersuchung der denkbaren Arten, auf die zwei sich schneidende gerade Linien zur Deckung gebracht werden können, führt zu den Begriffen und Sätzen von Nebenwinkeln und Scheitelwinkeln. Diese ersten Lehrsätze sollten als die Spitzen eines langen Zuges mit einer gewissen Feierlichkeit vorgeführt werden. Die reinliche Scheidung von Bedingung und Folge, Voraussetzung und Behauptung im mündlichen wie im schriftlichen Ausdruck muß, schon an ihnen sorgfältig geübt werden. Dagegen dünkt uns die Begründung des Beweises auf die unmittelbare Anschauung an dieser Stelle noch durchaus gerechtfertigt. Der Referent der 12. Direktoren-Versammlung von 1889 sagt freilich: „Man wird zwar die Anschauung zur Auffindung und Erläuterung von Eigenschaften räumlicher Gebilde mit Nutzen verwerten können, jedoch wird dieselbe niemals einen Beweis ersetzen dürfen, wenn die Aufgabe des wissenschaftlich-mathematischen Unterrichts erfüllt werden soll" (XXXIV, 145), scheint uns dabei aber weder der Wissenschaft noch dem Unterricht gegenüber auf dem richtigen Standpunkt zu stehen. Das erste nicht, weil schließlich jede mathematische Erkenntnis auf der Konstruktion ihrer Begriffe in der reinen Anschauung beruht, das letzte nicht, weil die Schwierigkeit, die das Denken in Gleichungen und namentlich die Verwertung der Axiome dem Schüler anfangs bereitet, dabei unterschätzt wird. Die Beweise für die Sätze über die Winkel an Parallelen sind ihrer größeren Einfachheit wegen jedenfalls geeigneter den ersten Übungsstoff für diese Thätigkeit abzugeben, als der für den Satz von den Scheitelwinkeln, wenigstens in jener Form, bei welcher der Satz von den Nebenwinkeln benutzt wird.

d) **Drei gerade Linien, Winkel und Parallele.** Tritt zu den beiden bisher betrachteten geraden Linien eine dritte, so können entweder alle drei dieselbe Richtung haben, es ergiebt sich nichts Neues; oder zwei sind parallel und werden von der dritten geschnitten, oder je zwei schneiden die dritte. Auch der zweite Fall führt sachlich über die bisher gewonnenen Ergebnisse nicht hinaus, um so wichtiger ist er, wie bereits angedeutet wurde, in formaler Beziehung, der Beweis der Gleichheit von Wechselwinkeln aus derjenigen von Gegenwinkeln ist das Muster eines einfachen Schlusses und ähnliches gilt für den Beweis des Satzes von entgegengesetzten Winkeln. Der sofortige Anschluß der Umkehrungssätze ist nicht ratsam. Der Knabe gewinne erst einige Sicherheit in der Handhabung der neuen Formen an den Sätzen über Außen- und Innenwinkel des Dreiecks, zu denen der dritte der oben besprochenen Fälle führt.

e) **Notwendigkeit der Bevorzugung der heuristischen Methode im Anfangsunterricht.** Die vorstehenden Erörterungen sollten eine mögliche genetische Darstellung der Anfangsgründe der Planimetrie andeuten. Daß sich dabei der Lehrer thunlichst des heuristischen Lehrverfahrens zu bedienen habe, ist im Widerspruch zur Ansicht des Referenten der Westfälischen Direktoren-Versammlung von 1885, der für den Anfangs-Unterricht mehr den dogmatischen Unterricht empfiehlt, weil es hier an Anknüpfungspunkten für das entgegengesetzte Verfahren noch zu sehr fehle (XVII, S. 50ff.), vom Korreferenten der Versammlung von 1889 mit Recht betont worden (XXXIV, 197). Das dadurch bedingte langsamere Fortschreiten wird durch die Sicherheit, nicht über die Köpfe der Schüler weg zu dozieren, den vermehrten Lerneifer und das rege Interesse dieser mehr als reichlich aufgewogen (vergl. Reidt a. a. O. S. 32—34). Wie überall so muß es auch hier als ein entschiedener Fehler bezeichnet werden, den Anfangsunterricht einem Anfänger im Unterrichten zu übertragen; nur eine frische und lebhafte, aber auch nur eine gewandte und geübte Kraft vermag die Langeweile aus den ersten geometrischen Lehrstunden fernzuhalten und dem weiteren Ausbau der Wissenschaft einen dauerhaften Grund zu bereiten. Ist dieser gesichert, so mag späterhin immer einmal gelegentlich die dogmatische Methode zur Verwendung kommen, wenn die Vorbereitungen für die heuristische sich gar zu umständlich gestalten würden oder ein zeitweiliges schnelleres Fortschreiten aus irgend welchen Gründen geboten erscheint.

f) **Das Beweisverfahren, analytische und synthetische Beweise.** Einer genaueren Kennzeichnung bedarf noch das Beweisverfahren selbst. Nachdem die Figur vor den Augen der Klasse durch den Lehrer oder einen Schüler Schritt für Schritt unter Begleitung von, die einzelnen Thätigkeiten kurz skizzierenden, Sätzen

an die Tafel gezeichnet ist, werden die bereits bekannten Beziehungen an ihr, soweit es nötig scheint, fragend in Erinnerung gebracht und dadurch die unmittelbaren Voraussetzungen für den Fortschritt festgestellt. Dann lenkt sich die Aufmerksamkeit auf die noch zu erforschenden Verhältnisse; welches von diesen man ins Auge fassen will, muß mit Bestimmtheit festgestellt sein, die Form desselben mag, wenn sie sich nicht ohne weiteres ergiebt, vorläufig dahingestellt bleiben. Unter Führung des Lehrers bringen die Schüler die für die Behauptung herausgehobenen Stücke in solche Verknüpfungen, die sich als geeignet erweisen, eine Brücke zwischen ihnen zu schlagen, die gewollte Verbindung stellt sich her und fügt sich in eine möglichst einfache Fassung. Damit ist die Behauptung gewonnen. Stand sie von vornherein, sei es infolge der Übermittelung durch den Lehrer, sei es infolge einer divinatorischen Entdeckung durch die Schüler fest, so wird ein analytisches Beweisverfahren den als richtig angenommenen Satz durch Schlußfolgerungen aus ihm so lange zergliedern, bis sich eine, durch früher bewiesene Lehrsätze oder durch Axiome bewährte Gleichung ergiebt. Der arithmetische Unterricht pflegt sich mit einem solchen analytischen Beweise zu begnügen. Dies rechtfertigt sich dadurch, daß die betreffenden Schlußketten dort kurz und daher übersichtlich genug sind, um dem Schüler das Erfassen des zurückgelegten Weges mit einem Blicke zu ermöglichen. Anders in der Geometrie. Die Zahl der Schlüsse und der benutzten Sätze ist meist so groß, daß ein Durchlaufen der aufgestellten Reihe von Gleichungen in der umgekehrten Folge erhebliche Schwierigkeiten bietet. In jedem Falle muß daher hier ein synthetisch geführter Beweis die Gewißheit von der Richtigkeit der Behauptung zu einer unerschütterlichen machen; auch ist nur ein solcher geeignet, dem Schüler das Gestalten und Ordnen der Beweise in Fleisch und Blut übergehen zu lassen und ihm Geschmack an einem eleganten Verfahren einzuflößen, während durch das analytische Verfahren das Beweisen selbst gelernt wird. Daß zum Beweise etwa erforderliche Hilfslinien niemals ohne genaue Begründung gezogen werden dürfen, ist bei dem geschilderten Verfahren selbstverständlich; sind sie wirklich unentbehrlich, so läßt sich, wenn auch nicht die Unentbehrlichkeit, so doch das Unentbehrliche stets begründend einführen, dienen sie aber nur der Bequemlichkeit, wie die Parallelogrammdiagonale beim Beweise der Gleichheit der einander gegenüberliegenden Winkel im Parallelogramm (vergl. Reidt a. a. O., S. 43), so sind sie verwerflich.

g) Kopfgeometrie. Besondere Beachtung verdient gerade im Anfangsunterrichte die sog. Kopfgeometrie, das Beweisen von Sätzen ohne Figuren. Diese „wirksame Hilfe für die Entwickelung des mathematischen Vorstellungs-Vermögens“ (Dir.-Konf. XVII, S. 132 vergl. XXXIV, S. 146), die gleichzeitig den Schüler immer wieder an die Unabhängigkeit der geometrischen Gebilde vom Stoffe erinnert, kann nur in einfacheren Fällen mit sicherem, allgemeinem Erfolge herangezogen werden, sollte dann aber auch stets Benutzung finden.

h) Aufgaben im Anfangsunterricht. Bei solchem Verfahren ist nicht zu fürchten, daß das erworbene Wissen leeres, vergängliches Gedächtniswerk sei, vielmehr kann man schon auf dieser Stufe seine lebendige Kraft an der Behandlung einfacher Aufgaben erproben und stärken. Selbst an die Sätze von Neben- und Scheitelwinkeln läßt sich eine Reihe von Fragen knüpfen, die eine selbständige, mündliche oder schriftliche Beantwortung durch den Schüler ermöglichen; man giebt z. B. Art oder Größe des einen Winkels an der Figur an und läßt daraus Art und Größe der übrigen bestimmen. Die Anwendung der Sätze über Winkelbeziehungen auf bestimmte Zahlenbeispiele wird im allgemeinen viel zu sehr vernachlässigt; die von uns in den Vordergrund gestellte Aufgabe der Mathematik, als Handwerkszeug für die Naturwissenschaft zu dienen, macht eine möglichst vielfache und mannigfaltige Übertragung der abstrakten Relationen auf konkrete Verhältnisse sehr wünschenswert, da nur auf diesem Wege die Fähigkeit zu einer wirklichen Nutzbarmachung der Naturgesetze im menschlichen Leben zu gewinnen ist. Auch einfache Beweise muß der Knabe frühzeitig ohne fremde Hilfe führen lernen. Zunächst übe er sich an solchen, bei denen es nur auf die Übertragung einer in der Klasse genau durchgenommenen Beweisform auf Stücke derselben Figur in anderer Lage ankommt. Ist der Satz vom Außenwinkel des Dreiecks für den Winkel an der Ecke A besprochen, so beweise ihn ein Schüler unter den Augen des Lehrers für die Ecke B, die Mehrzahl wird dann zu Hause die gleiche Arbeit für die Ecke C ausführen können u. s. w. Um dabei die Unabhängigkeit der Einzelnen von einander zu sichern, ist

es vorteilhaft, jedem eine andere Bezeichnung seiner Figur vorzuschreiben, wobei er etwa die Buchstaben seines Namens verwerten mag (vergl. Reidt a. a. O., S. 192). Ein weiterer Fortschritt behält die Form des Beweises ebenfalls noch bei, verändert aber die Behauptung und dadurch einen Teil der Begründungen für die einzelnen Schlüsse. So läßt sich z. B. im Anschluß an die Sätze von Gegenwinkeln, Wechselwinkeln und entgegengesetzten Winkeln an Parallelen der Beweis für den Satz von den sog. gemischten Wechselwinkeln fordern, der formell ganz mit dem für die konjugierten übereinstimmt und nur die Einführung eines Wechselwinkels statt eines korrespondierenden als Hilfswinkels verlangt. Dann geht man dazu über, neue, einfache Beweise für bereits bewiesene Lehrsätze, natürlich unter Angabe der nötigen Hilfsmittel, aufzugeben. Weiter lerne der Schüler aus in Worten ihm überlieferten Lehrsätzen Voraussetzung und Behauptung nicht nur herauszufinden, sondern auch in der mathematischen Zeichensprache zu fixieren und zwar möglichst in Form von Gleichungen, also z. B. nicht: „DA halbiert ∢ BAC, sondern ∢ BAD = ∢ CAD.“ Dazu kommt das Zeichnen der dem Satze entsprechenden Figur und endlich das hier schon als freiere Thätigkeit auftretende Beweisen der Behauptung. Anfangs ist dabei hinter jede Gleichung, hinter jeden Satz des Beweises die genaue Begründung, also „nach Voraussetzung, nach dem und dem Lehrsatz, dem und dem Grundsatz“ zu schreiben; Lehrsätze und Grundsätze sind dabei ihrem vollständigen Wortlaute nach anzugeben. Einmal prägen sie sich durch diesen fortgesetzten Gebrauch fester ein und zweitens wird der Schüler dabei gezwungen, genaue Rechenschaft über sein Thun abzulegen; wie nötig dies aber ist, lehrt die immer wieder sich aufdrängende Erfahrung, daß die Schüler gelegentlich die Behauptung zur Begründung der Beweise benutzen, namentlich bei solchen Lehrsätzen, bei denen eine Umkehrung zu verwenden ist.

i) **Umkehrungssätze und der indirekte Beweis.** Auf das Wesen der Umkehrungssätze und im Anschluß daran auf das des indirekten Beweises zum erstenmale einzugehen, bietet die Lehre von den Winkeln an Parallelen die passendste Gelegenheit; die Umkehrung des Lehrsatzes von den Scheitelwinkeln ist für diesen Zweck ungeeignet, weil zu schwer. Vermieden werden muß die falsche Erklärung, einen Satz umkehren heißt die Voraussetzung zur Behauptung und die Behauptung zur Voraussetzung machen, da es sich in Wahrheit immer nur um eine Vertauschung von Teilen dieser beiden Sätze handelt (vergl. Rethwisch, Jahresberichte über das höhere Schulwesen V. Jahrg. X, 8). Voranzustellen ist eine genaue Zergliederung und entsprechende Formulierung des umzukehrenden Satzes; es heißt z. B. statt „Gegenwinkel an Parallelen sind gleich“ richtiger: „Wenn zwei parallele Gerade von einer dritten Geraden geschnitten werden, so sind je zwei der entstandenen Gegenwinkel gleich groß.“ — Das indirekte Beweisverfahren ist zunächst an Beispielen zu erläutern, die anderen Gebieten entnommen sind; die allgemeine Form muß, auch dem Wortlaute nach, schon an diesen fest eingeprägt werden, was allerdings nur bei einer bestimmten Angabe der Voraussetzung möglich ist. Dann erst erfolge die Anwendung auf das geometrische Gebiet, die trotzdem hier nur nach vielfacher Übung zu Sicherheit und Geläufigkeit gebracht werden wird.

k) **Übergang zur Lehre von der Kongruenz. Disposition des weiteren Stoffes.** Von den einleitenden Lehren über gerade Linien und Winkel aus, die in den Untersuchungen über die Winkel eines Dreiecks und schließlich einer beliebigen geradlinigen Figur gipfeln, läßt sich die vergleichende Betrachtung von n-Ecken, insbesondere von Dreiecken als nunmehr sich ergebende Aufgabe durch die Bemerkung feststellen, daß das Zeichnen eines Dreiecks zwar auf Strecken führte, aber die bisherigen Untersuchungen kein Mittel zu ihrer Vergleichung boten. Geeignete Fragen führen dann leicht zu der Einsicht, daß zwei gleiche Strecken die Verdoppelung einer Strecke sind und man dadurch, daß man jede Seite eines Dreiecks als Doppellinie denkt, ein dem ursprünglichen Dreieck kongruentes erhält, das nun auch an eine andere Stelle der Ebene verlegt werden kann. Damit daß umgekehrt aus der Kongruenz zweier Dreiecke die Gleichheit homologer Seiten folgt, ist eine genügende Begründung für die Aufstellung der Kongruenzsätze gegeben. Bei dieser Gelegenheit kann der Schüler auch schon einen weiteren Blick in die Zukunft thun und sich die Disposition merken: Geradlinige Figuren werden verglichen 1. nach Größe und Gestalt (Kongruenz), 2. nur nach der Gestalt (Ähnlichkeit), 3. nur nach der Größe (Flächengleichheit und Inhaltsberechnung), eine

Übersicht, der sich in der Euklidischen Geometrie nur die Kreislehre nicht unmittelbar fügt. Man zerlegt sie deshalb meist in drei Teile, die den soeben aufgeführten Unterordnungen des Systems angefügt werden. Als geeignete Stelle für die Sätze von Sehne resp. Tangente und Radius, Centri- und Peripheriewinkel, über Tangenten, über Centralen und verwandte ergiebt sich die zwischen den Lehren von der Kongruenz und der Ähnlichkeit. Die Lehrsätze von der Proportionalität der Linien am Kreise fügen sich unmittelbar an die Ähnlichkeitslehre und die Inhaltsberechnung des Kreises, die natürlich von der Berechnung des Kreisumfangs nicht zu trennen ist, an die Berechnung des Inhalts geradliniger Figuren. Daß diese letzte in unmittelbarer Verknüpfung mit den Sätzen über die Gleichheit der Flächen zu lehren ist, da durch die vielfach übliche Scheidung der Lehre vom Flächeninhalt in zwei Teile innig Zusammengehöriges getrennt und die Einsicht in die wahre Bedeutung der Sätze über die Flächengleichheit unmöglich gemacht wird, hat Reidt überzeugend nachgewiesen. Die Sonderung hat ihren Grund zum Teil in dem Wunsche, „den Pythagoreischen Lehrsatz schon an einer früheren Stelle des Unterrichts zu behandeln“, was aber seiner Anwendbarkeit durchaus nicht zugute kommt (Reidt a. a. O. S. 204, 205).

l) **Die Kongruenzsätze für Dreiecke.** Unter den Beweisen für die Kongruenzsätze dürften diejenigen, welche die Möglichkeit der Deckung der Dreiecke begründen vor denen den Vorzug verdienen, die zeigen, daß aus den drei in der Voraussetzung auftretenden Bestimmungsstücken ein Dreieck nur auf einerlei Weise konstruiert werden könne, und zwar darum, weil jene für die betreffende Altersstufe größere Anschaulichkeit und darum stärkere Überzeugungskraft besitzen, wenn sich auch nicht bestreiten läßt, daß das zweite Verfahren sich durch Eleganz und Kürze auszeichnet. Die Zurückführung des gewöhnlich sogenannten 3. Kongruenzsatzes (3 Seiten) auf den zweiten (2 Seiten und der eingeschlossene Winkel) kann zu dem Hinweise benutzt werden, daß die Aufstellung der üblichen 4 Kongruenzsätze eine Willkürlichkeit in sich enthält und zum Teil praktischen Gesichtspunkten entsprungen ist. Den Abschluß des ganzen Abschnitts muß der Nachweis bilden, warum im allgemeinen ein Dreieck durch 3 Stücke völlig bestimmt sein kann. Am einfachsten läßt sich diese Einsicht als Frucht der nunmehr in ihr Recht tretenden Lösung von Konstruktionsaufgaben gewinnen: Da es nämlich auf die Lage des zu zeichnenden Dreiecks in der Konstruktionsebene nicht ankommt, so darf eine Ecke und die Richtung einer durch diese Ecke gehenden Seite willkürlich gewählt werden, zur Bestimmung der zweiten auf dieser Seite liegenden Ecke ist also noch ein geometrischer Ort, zu derjenigen der dritten Ecke sind 2 geometrische Örter erforderlich; durch seine 3 Ecken aber ist ein Dreieck seinem Begriffe nach völlig bestimmt.

m) **Bedeutung und Wert der Konstruktionsaufgaben.** Wir haben hiermit bereits einen unter den Zwecken berührt, denen die Behandlung von Konstruktionsaufgaben zu dienen hat, nämlich die Ergänzung des Systems. So einseitig es ist, den ganzen geometrischen Unterricht nur als eine Art Vorbereitung für jene Übungen anzusehen, ihr Wert ist unzweifelhaft ein so hoher, daß sie einen breiten Raum, wenigstens in der Planimetrie einzunehmen, sicher beanspruchen dürfen. Sie dienen „zur Erläuterung und Einprägung des sonst Gelernten“, sind „ganz besonders geeignet, zu selbständiger Thätigkeit anzuregen und außerdem zu zeigen, wie ein gestelltes Problem in wissenschaftlichem Sinne und erschöpfend behandelt werden kann“ (Reidt a. a. O., S. 194). Der Schüler wird dabei „nach und nach lernen, sorgfältiger zu beobachten, richtiger zu sondern und zu ordnen, zu vergleichen und zu kombinieren, vorsichtig zu urteilen u. s. w. D. h. er wird alle die geistigen Thätigkeiten üben und ausbilden, die eben das ausmachen, was man nachdenken nennt“ (Joh. Karl Becker, die Mathematik als Lehrgegenstand des Gymnasiums, Berlin 1883). Erst in der Lösung zahlreicher Aufgaben „vermag sich der Bildungswert der Geometrie in in seiner ganzen Ausdehnung zur Geltung zu bringen...; erst wenn der Schüler die gefundenen Lehrsätze zur Lösung von Problemen zu verwenden vermag, hat er eine Förderung seines Urteils und seines Vorstellungsvermögens, aber auch seiner Selbstthätigkeit und damit seiner sittlichen Entwickelung erhalten“ (H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten, S. 563. Leipzig 1886).

n) **Ihre Behandlung.** Man wird freilich festhalten müssen, daß der in diesen Äußerungen besonders hervorgehobene Gewinn an formaler Bildung immer in der Hauptsache nur solchen Stoffen zugute kommen wird, die in Form bestimmter Raumverhältnisse zur Darstellung zu

bringen sind; das Können in der Mathematik selbst und in der mathematischen Physik, der sie dient, wird gefördert, die Genauigkeit in der Auffassung räumlicher Beziehungen, wo solche auftreten, also die Schärfe des Sehens wird erhöht. Hieraus geht schon hervor, daß solche Aufgaben, die aus dem System der Schulgeometrie herausfallen oder nur in losem Zusammenhange mit ihm stehen, auch durch Verwertbarkeit in den Naturwissenschaften sich nicht zu empfehlen vermögen, von der Bearbeitung auszuschließen sind. Das erste wird im allgemeinen bei denjenigen Aufgaben stattfinden, die zu ihrer Behandlung verwickelter, dem Anschauungskreise der Schüler fern liegender Hilfsmittel, sog. Kunstgriffe, und da solche erst besonders erlernt werden müssen, eines großen Zeitaufwandes bedürfen. In der That sind auch mehrfach solche Probleme als für die Schule ungeeignet bezeichnet worden, so von Reidt (a. a. O. S. 194, 195) und mehreren Direktoren-Konferenzen (Westf. 1885, XVII, S. 132, Ost- und Westpreußen 1889, XXXIV, S. 235, 236). Andererseits bedarf auch die Auswahl und Behandlung der zulässigen Aufgaben durchaus eines planmäßigen Vorgehens. Nach F. J. Brockmann (Versuch einer Methodik zur Lösung planimetrischer Konstruktionsaufgaben. S. 2. Leipzig, 1889) beschränkt sich „die für die Lösung aller Aufgaben giltige, also allgemeine, Methodik ... auf das Gesetz, nach welchem jede Lösung, soll sie eine wissenschaftlich strenge sein, vier Teile enthalten muß, nämlich 1. die Analysis, 2. die Konstruktion, 3. den Beweis und 4. die Determination.“ Hierzu aber kann man mit Reidt wenigstens noch einen wichtigen Zusatz machen. „Die eigentliche Grundlage,“ sagt dieser, „aller hierher gehörigen Methoden bietet nur die Bestimmung gesuchter Punkte durch je zwei geometrische Örter. Bei jeder Aufgabe, mag dieselbe die Konstruktion von Strecken, Winkeln oder Dreiecken, Kreisen und anderen Figuren fordern, handelt es sich schließlich um die Ermittelung der Lagen eines oder mehrerer Punkte, und diese erfolgt mittels des Durchschnittes zweier Linien, also in den Elementen mittels zweier Geraden oder Kreisbogen“ (l. c. S. 195). Die Betonung dieser Thatsache schon bei Lösung der allerersten Fundamentalaufgaben trägt ganz wesentlich zur Aufklärung des Schülers darüber bei, wie er eine ihm vorgelegte Konstruktionsaufgabe anzufassen hat, namentlich, wenn ihm in Verbindung damit Wesen und Bedeutung der Analysis möglichst frühzeitig nahe gebracht wird. Er muß lernen, sich in jedem solchen Falle als einen Baumeister zu betrachten, dem die Errichtung eines Gebäudes übertragen ist. Der Entwurf des Bauabrisses korrespondiert dem Zeichnen der fertigen Figur, überhaupt der Analysis, die Bauarbeit der Konstruktion; entsprach die Verteilung, Größe und Gestaltung aller Räumlichkeiten auf der Zeichnung den vom Bauherrn gestellten Forderungen und wurde der Bau genau nach dem Entwurf ausgeführt, so ist ein Beweis dafür, daß er allen Bedingungen genügt, überflüssig, doch wird der Herr gern mit seinem Meister das fertige Gebäude durchwandern, um sich davon noch einmal im Zusammenhange zu vergewissern. Übrigens wird man häufig auf den Beweis, bisweilen auf die Konstruktion, sehr selten auf die Analysis verzichten, dies namentlich dann, wenn sich voraussehen läßt, daß der Schüler den Weg der Lösung leicht erkennen wird, die Darstellung des Auffindens dieses Weges aber erhebliche sprachliche Schwierigkeiten bietet. Die Determination läßt sich anfangs nur in Ausnahmefällen vollständig erledigen und muß häufig ganz ausfallen. Auch später, wenn die Trigonometrie die Mittel zu einer genauen Durchführung bietet, zeigt sich oft, daß diese Arbeit nur von wenigen befriedigend ausgeführt werden kann, was allerdings keinen Grund dafür abgeben darf, dauernd auf sie zu verzichten, vielmehr die Notwendigkeit zeigen sollte, auch diesen Teil der Lösung methodisch zu behandeln (vergl. Dir.-Konf. XVII, S. 132). Ist die Konstruktion sachgemäß ausgeführt, so wird die schrittweise vorgehende Untersuchung der einzelnen zur Anwendung gekommenen Operationen auf ihre Ausführbarkeit. Ein- oder Mehrdeutigkeit bei solchen Aufgaben, bei denen es sich nicht um Herstellung einer Figur, die eine bestimmte Lage zu gegebenen Gebilden hat, sondern nur um ihre Konstruktion aus irgend welchen ihrer Bestimmungsstücke handelt, zum Ziele führen; andernfalls sind auch noch die möglichen Abänderungen der gegenseitigen Lage und event. der Größe jener Gebilde in Betracht zu ziehen.

o) *Sammlungen von Konstruktionsaufgaben.* Die sichere Kenntnis einer Reihe geometrischer Örter und damit der Lösungen einer gewissen Anzahl von Fundamentalaufgaben ist natürlich unentbehrliche Voraussetzung für die Erlangung einiger Gewandtheit im Konstruieren, aber auch auf Vertrautheit mit einzelnen

speziellen Arten des Verfahrens kann nicht verzichtet werden. Die zu treffende Auswahl ist in neuerer Zeit durch einige einschlägige Schriften erleichtert worden. Ein ausgezeichnetes Buch für den Lehrer ist Petersen, Methoden und Theorieen zur Auflösung geometrischer Konstruktionsaufgaben, übersetzt von Dr. R. von Fischer-Benzon, Kopenhagen 1879; auch für Schüler bestimmt ist F. J. Brockmann, Versuch einer Methode zur Lösung planimetrischer Konstruktionsaufgaben, Leipzig 1889 (vergl. Rethwisch, Jahresbericht X, 23). Einer Methodik nähern sich solche Aufgabensammlungen, die „an einzelnen Beispielen für zusammengestellte Gruppen die Art der Behandlung zeigen,“ wie jene von Hoffmann, Lieber und Lühmann, Reidt. „Nicht nach Methoden, sondern nach den benutzten Lehrsätzen und nach auf den Inhalt bezüglichen Gruppen geordnet“ ist die sehr umfangreiche und außerordentlich reichhaltige „Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben aus der Planimetrie“ von Gandtner und Junghans (Berlin, Weidmann, 2 Teile). „Die Anleitung zur Behandlung geschieht bei den einzelnen schwierigeren Aufgaben durch Verweisung auf vorhergegangene Daten, Örter und Aufgaben.“ (Über weitere Litteratur sehe man den Schluß dieses Artikels.)

p) **Parallelogramm und Trapez.** Wir kehren zur Behandlung des planimetrischen Systems zurück. An die Kongruenzsätze und die mit ihnen im Zusammenhange stehenden Lehrsätze über Dreiecke schließt sich ganz naturgemäß die Lehre von den Vierecken, insbesondere den Parallelogrammen und dem Trapez an. Dieser Abschnitt liefert kaum neue Gesichtspunkte, ist aber gerade darum geeignet, klar zu machen, warum auf einen weiteren Fortschritt in dieser Richtung, also die Behandlung von Fünfecken u. s. w. verzichtet wird. Er stellt sich als eine Wiederholung und Einübung des bisher durchgenommenen Stoffs dar, der freilich gleichzeitig späteren Untersuchungen den Weg dadurch ebnet, daß er infolge der in ihm gewonnenen Begriffsverdichtungen in der Zukunft häufig eine kürzere schriftliche und mündliche Darstellung gestattet. Die Zurückführung des Beweises für den Satz, daß die Höhen eines Dreiecks sich in einem Punkte schneiden auf den, daß die Mittelsenkrechten auf den Seiten eines Dreiecks einen gemeinsamen Schnittpunkt haben, bietet bald eine passende Gelegenheit, dies auch dem Schüler zum Verständnis zu bringen.

q) **Die Kreislehre.** Der Übergang zur genauen Untersuchung des Kreises rechtfertigt sich durch den Hinweis auf seine fortdauernde Benutzung bei der Lösung von Konstruktionsaufgaben, wie auch seine enge Beziehung zur Definition des Winkels. Eine genetische Gliederung des Kapitels, die in vielen Lehrbüchern zu Grunde gelegt ist, giebt Reidt an: „Nach denjenigen Sätzen, welche unmittelbare Folgerungen aus der Definition des Kreises ... sind, und den Sätzen über die Gleichheit der Radien und Durchmesser u. s. w., folgt die Untersuchung der Lagen bezw. Größenbeziehungen zwischen einem Kreise und a) einem Punkte, b) einer oder mehreren Geraden (Tangenten und Sehnen), c) einem Winkel (Centri- und Peripheriewinkel), d) einer Figur (ein- und umbeschriebene Figuren, regelmäßige Figuren), e) einem anderen Kreise (Berührung von Kreisen)“ (l. c. S 200). Da auch hier der Schüler der Hauptsache nach nur Bekanntes in neuem Gewande zu entdecken hat, so wird man gut thun, ihm dieses Auffinden nicht dadurch zu erschweren, daß man ihn von vornherein mit der ganzen Fülle der neuen Namen überschüttet, sondern diese erst allmählich mitteilt, nachdem die Beziehungen der in Frage kommenden Gebilde wenigstens teilweise schon erkannt sind. Bei solcher Vorsicht bietet die Lehre vom Kreise besonders günstiges Material, nach heuristischer Methode nicht nur die Beweise, sondern auch die Lehrsätze entdecken zu lassen; die Bewegungsfähigkeit, die man zu diesem Zwecke hier wie in anderen Fällen den vorkommenden Linien und Winkeln zu erteilen pflegt, erhöht die Beweglichkeit des Denkens. Die Tangente will als Sekante erkannt sein, deren Schnittpunkte mit dem Kreise in einen Punkt zusammenfallen, die ausgeschnittene Sehne wird unendlich klein, ihr Mittelpunkt deckt sich mit ihren Endpunkten, der Gedanke aber hält diese Punkte auseinander und es erhebt sich die Erkenntnis, daß die für Sehnen endlicher Größe bewiesenen Sätze giltig bleiben. Daß ein spezieller Beweis für die so gefundenen Lehrsätze überflüssig sei, soll hiermit nicht gesagt sein, ein gewisser Zwang in dieser Beziehung ist sogar zu empfehlen da Kinder leicht geneigt sind, ein als bequem empfundenes Verfahren selbst in unpassenden Fällen anzuwenden.

r) **Die Lehre von der Proportionalität gerader Linien und Ähnlichkeit der Figuren** muß mit einer sorgfältigen Feststellung ihres

Grundbegriffes, „des Verhältnisses zweier Strecken" beginnen. Die Größenvergleichung zweier Strecken beschränkte sich bisher auf das Aufsuchen von Kennzeichen für Gleichheit oder Ungleichheit überhaupt. Soll im zweiten Falle das Ergebnis der Untersuchung eine bestimmtere Form gewinnen, so muß eine Messung der Strecken durch ein und dasselbe Maß vorgenommen werden. Für eine vorgelegte Strecke läßt sich durch ihre Teilung in eine beliebige Anzahl gleiche Teile zwar stets ein Maß finden, das in ihr „aufgeht", ob dasselbe Maß oder ein aliquoter Teil desselben auch in der zweiten Strecke ohne Rest enthalten ist, muß jedoch als zweifelhaft erscheinen, da die andere Möglichkeit mindestens denkbar ist. Ihre Wirklichkeit ist an Hypotenuse und Kathete des gleichschenklig-rechtwinkligen Dreiecks nachweisbar, sie muß also im Auge behalten werden. Die Einführung der irrationalen Zahlen gestattet jedoch auch in diesem Falle eine Angabe der Maßzahl: wir können uns daher alle geometrischen Strecken als durch dasselbe Maß gemessen vorstellen, sie alle lassen sich arithmetisch als gleichnamige Größen mit rationalen oder irrationalen Anzahlen festlegen, es darf mithin auch vom Verhältnis zweier beliebigen Strecken gesprochen werden und zwar ist darunter das Verhältnis ihrer Maßzahlen zu verstehen.*) Der Schüler muß sich klar machen, daß die Angabe irgend einer Länge in einem bestimmten Maße eine Aussage über die Größe eines solchen Verhältnisses ist, z. B. heißt die Thür ist 2 m hoch so viel wie ihre Höhe verhält sich zur Länge des Erdmeridians wie $2 : {}^{1}/_{40000000}$. Die früheren Sätze, in denen die Gleichheit zweier Seiten einer Figur ausgesagt wurde, lassen sich als Proportionen ausdrücken (gleichschenkliges Dreieck, Mittellinie im Trapez). Es zeigt sich dabei, daß es im allgemeinen nicht auf die absolute Größe der vorkommenden Verhältnisse, sondern auf die Gleichheit von zwei derartigen Verhältnissen, also auf die Aufstellung von Proportionen ankommt. Ungezwungen ergiebt sich so die Aufgabe einer Verallgemeinerung des Satzes von der Mittellinie im Trapez, mit welcher der Fundamentalsatz des vorliegenden Abschnittes gewonnen ist. Wie sich an diesen alles Weitere ungezwungen ankrystallisiert, bedarf keiner näheren Ausführung. Natürlich darf die Sicherheit der Grundlage nicht durch Außerachtlassen des inkommensurablen Falles erschüttert werden, dagegen ist es gleichgiltig, ob man ihn durch einen direkten oder einen indirekten Beweis erledigt. — Die Ähnlichkeitssätze für die Dreiecke müssen sich eng an die Kongruenzsätze anschließen, und es empfiehlt sich, für alle eine übereinstimmende Form des Beweisverfahrens, etwa die von Reidt angegebene (l. c. S. 203) zu wählen. Dem von Reidt ebenda ausgesprochenen Wunsch, daß „auf die Lagenbeziehungen ähnlicher Figuren Rücksicht genommen und vielleicht ein besonderer Abschnitt über ähnliche (perspektivische) Lage und Ähnlichkeitspunkte in geeigneter Weise eingeschaltet werde", ist mit Recht in mehreren neuen Lehrbüchern Rechnung getragen worden. Über „die Behandlung der Sätze von der Proportionalität gerader Linien" hat H. Suur in den L.L. 18 einen Aufsatz veröffentlicht. —

s) **Die Lehre vom Flächeninhalt** der geradlinigen Figuren bietet keine Schwierigkeiten; einige beachtenswerte Winke finden sich bei Reidt (a. a. O. S. 204—206). Daß das Sprechen von einem „Produkt zweier Strecken" „eine gewaltsame Übertragung eines arithmetischen Ausdrucks auf die Geometrie ist, die mindestens nicht bloß nebenher als abgekürzte Bezeichnung angeführt, sondern ausdrücklich als Neueinführung konstatiert werden muß", hebt der Berichterstatter in den Jb. II. 1887 hervor. Den Pythagoreischen Lehrsatz wird man natürlich nicht nur mit Hilfe ähnlicher Dreiecke, sondern auch durch anschauliche Flächenvergleichung beweisen lassen; ein Modell, das die Deckung des zerschnittenen Hypotenusenquadrats durch die Summe der entsprechend zerlegten Kathetenquadrate thatsächlich vor Augen führt, macht dem Schüler Freude und ist zur weiteren Vertiefung der Einsicht nützlich.

t) Dem Abschnitt über Berechnung von **Umfang und Inhalt des Kreises** stellt Petersen in seinem bekannten Lehrbuch die Bemerkung voran, daß eine krumme Linie sich nicht durch eine gerade Linie messen läßt, weil das Maß und die zu messende Linie gleichartig sein müssen; folglich bedürfe es einer genaueren Auseinandersetzung darüber, was unter der Länge der Kreisperipherie zu verstehen sei. Der Begriff der Ungleichartigkeit bleibt hier wohl besser aus dem Spiele; darüber aber darf der Schüler allerdings nicht im Zweifel

*) Diese Erklärung scheint uns der Jb. II 1887 gegebenen, „daß man unter dem Verhältnis zweier Strecken diejenige unbenannte Zahl versteht, welche angiebt, wie oft die zweite Strecke auf der ersten abgetragen werden kann," ihrer Kürze wegen vorzuziehen sein.

gelassen werden, daß vom Abtragen einer Strecke auf einer Kreislinie, mithin auch von einer Messung dieser durch jene im früher definierten Sinne nicht die Rede sein kann. Vielmehr läßt sich danach eine Kreislinie oder ein Kreisbogen nur durch Teile desselben messen, wie dies im Begriff des Bogengrads zum Ausdruck kommt. Hiermit ist aber noch keine Möglichkeit gegeben, die Längen der Peripherieen P und p von zwei verschiedenen Kreisen mit den Radien R und r mit einander zu vergleichen. Hierzu führt vielmehr erst die Auffassung der Kreislänge als Grenze, der die Umfänge des ein- und umbeschriebenen regelmäßigen n-ecks bei fortgesetzter Verdoppelung der Seitenzahl zustreben; die Rektifikation ist auf den Satz zu bauen: „Der Bogen ist größer als die zugehörige Sehne, aber kleiner als die Summe der beiden durch seinen Endpunkt gezogenen Tangenten, vorausgesetzt, daß die Krümmung des ganzen Bogens nach der Sehne zu konkav ist" (Diederichs, Programm 228, Domgymnasium Halberstadt, vergl. Jb. VI. 1891). Die sich schließlich ergebende Proportion $P : p = R : r$ läßt erkennen, daß die Länge einer beliebig angenommenen Kreisperipherie als Maßeinheit bei der Längenbestimmung irgend einer gegebenen Kreislinie zu grunde gelegt werden darf, sodaß die Maßzahl dieser letzten dann mit der ihres Radius übereinstimmt, falls er durch den Radius des Einheitskreises gemessen wird. Der weitere Fortschritt besteht nun in der Darstellung der Kreislängen selbst als eines Vielfachen dieses Radius. Vor Zeitvergeudung durch Berechnung von π wird von Reidt, Schlömilch u. A. mit Recht gewarnt (Jb. II. 1887, III. 1888), eine überwiegend historische Behandlung, wie sie z. B. Spieker giebt, genügt. Bei Anwendungen empfiehlt es sich, den für die Bedürfnisse des praktischen Lebens vollständig ausreichenden Näherungswert $^{22}/_{7}$ nicht ganz bei Seite zu schieben Die Quadratur vollzieht sich nach vorangegangener Rektifikation mühelos; ein Hinweis auf die Rolle, die das Problem in der Geschichte der Mathematik gespielt hat, darf des Interesses der Schüler gewiß sein. Eine „Vorbesprechung zur Aufgabe der Kreismessung" giebt übrigens auch J. E. Böttcher in den L. L. 9.

n) **Die Geometrie der Lage.** In welchem Umfange und namentlich in welcher Form die Lehren der sogenannten neueren Geometrie (synthetische, projektivische G., G. der Lage) für den Unterricht an höheren Lehranstalten zu verwerten sind, darüber drücken sich die neuen preußischen Lehrpläne und Lehraufgaben von 1891 sehr zurückhaltend aus. Der Gymnasiast soll in IIA einiges über harmonische Punkte und Strahlen lernen, „selbstverständlich" aber sei „weder in analytischer noch in sog. neuerer Geometrie ein gleichmäßiger Unterricht zu erteilen"; das Realgymnasium und die Oberrealschule haben in IIA die „Lehre von den harmonischen Punkten und Strahlen, Chordalen, Ähnlichkeitspunkten und Achsen" zu behandeln. Bedauernd steht jener, „nur in Form einer Warnung" erfolgten Erwähnung der neueren Geometrie P. Cauer gegenüber; er tadelt die andauernde Befangenheit des Schulunterrichts „auf dem Gebiet der freiesten und stolzesten Wissenschaft" „in dem traditionellen Schematismus des Alexandriners Euklid." Die 22 Jahrhunderte, die seit seiner Zeit verstrichen sind, müßten seltsam verloren sein, wenn es heute nicht gelänge, die von ihm gefundenen Erkenntnisse von mancher neuen Seite zu betrachten, mehr in organischem Zusammenhange darzustellen, dasjenige in ihnen, was gerade zur Bildung des jugendlichen Geistes dienen kann, wirksamer herauszuarbeiten" (Jb. VI, 1891). Auch früher schon ist mehrfach von anderer Seite die Überlegenheit der Geometrie der Lage in Bezug auf die Einheit des Systems und die Anregung und Bildung der Vorstellungskraft über die Geometrie der Alten hervorgehoben worden (vergl. Reidt a. a. O. § 43). Daß aber eine auf psychologischem Grunde fußende Pädagogik hieraus mit der 31. Philologenversammlung lediglich den Schluß zu ziehen habe, es müsse im Unterrichte der Elementargeometrie die Euklidische Geometrie dem System nach bestehen bleiben und nur im Geiste der neueren Geometrie reformiert werden, hat Reidt überzeugend nachgewiesen. Becker fügt zu den didaktischen Bedenken gegen den Ersatz der Euklidischen Geometrie durch diejenige der Lage noch die praktische Erwägung, „daß bei allen Vorzügen der wissenschaftlichen Form der reale Inhalt dieser Disziplin ein ganz gleichgiltiger ist, und daß auch ihr praktischer Nutzen ein sehr einseitiger" ist, während die Geometrie des Maßes und der Form „nicht bloß ihres Inhaltes wegen ein weit wichtigeres Hilfsmittel für die Physik ist, sondern auch ein viel reicheres Material liefert für das eigene Nachdenken des Schülers" (a. a. O. S. 23). Den neuen Lehrplänen wie diesen Ansichten entspricht die Aufnahme einzelner leichterer Ab-

schnitte der Lehren der Geometrie der Lage in Schlußkapitel oder Anhänge der Lehrbücher, wo sie zwar im Geiste der Euklidischen Geometrie behandelt werden, immerhin aber recht wohl dazu dienen können, „den Schülern eine Vorstellung von der Einfachheit und der Vielseitigkeit allgemeiner Methoden zu geben“ (Reidt a. a. O. S. 186). Einige Bemerkungen über den Lehrgang im Anschluß an die Litteratur finden sich in den Jb. II, 1887, wo auch der heillosen Verwirrung in der Bezeichnung des hier in Frage kommenden Teiles der Geometrie gedacht wird.

v) **Die Behandlung der Kegelschnitte.** Die Ausschließung der projektivischen Geometrie aus dem Schulunterrichte ist bis zu einem gewissen Grade für die Behandlung der Kegelschnitte entscheidend. Daß dem Schüler eine vertrautere Bekanntschaft mit ihnen bei ihrer Wichtigkeit für Physik und Astronomie zu übermitteln ist, wird wohl von keiner Seite angefochten, nur über das Wie bestehen Meinungsverschiedenheiten. Für die Heranziehung der analytischen Geometrie tritt Schiller ein. „Die analytische Behandlung der Kegelschnitte bietet den Vorteil, daß die Anwendung auf Probleme der Naturwissenschaft nahe liegt, während die Methode selbst eine neue Art der Untersuchung erschließt und eine bedeutende Wirkung auf die geistige Entwickelung im Gebiete der Mathematik zu üben vermag, indem dem Schüler die Zurückführung qualitativer Erscheinungen auf Größenverhältnisse verständlich wird“. (Handbuch S. 564). Des letzten Punktes gedenkt als eines besonders wichtigen auch Schellbach: „Der mathematische Kopf kann die ungeheure Arbeit ausführen, Qualitäten durch Quantitäten oder Zahlen zu messen“ (Über die Zukunft der Math. Berlin, Reimer 1887); wir werden bei Besprechung der analytischen Geometrie hierauf zurückzukommen haben. Als unermüdlicher Vorkämpfer für die synthetische Behandlung der Kegelschnitte nach Jacob Steiner ist seit etwa 20 Jahren Buchbinder aufgetreten. „Die Vorzüge dieser Behandlung der Kegelschnitte als geometrischer Örter“, so sagt er in der dem Merseburger Domgymnasium zu seinem 300jährigen Jubiläum von Pforta gewidmeten Begrüßungsschrift (1875), „scheinen mir einmal darin zu liegen, daß der Zusammenhang und die Verwandtschaft derselben den Schülern recht klar wird, so daß man fast immer bei Hyperbel und Parabel auf die entsprechenden Sätze der Ellipse hinweisen kann, dann aber auch darin, daß sehr häufig aus durchgenommenen Sätzen der Kegelschnitte gewisse Sätze der elementaren Planimetrie sich als bloße Folgerungen und spezielle Fälle ergeben, und dadurch die Schüler das früher Gelernte von allgemeineren Gesichtspunkten aus aufzufassen Gelegenheit finden“ (vergl. auch R. S. 68). Eine dem entsprechende Darstellung der Kegelschnitte giebt Erler, die Elemente der Kegelschnitte in synthetischer Behandlung, Leipzig, Teubner (Jb. II. 1887). Beiden Ansichten suchte die Dir.-Vers. von Ost- und Westpreußen 1889 durch Annahme der These: „Die Kegelschnitte sind womöglich analytisch und elementar geometrisch zu behandeln“ gerecht zu werden. Die neuen preußischen Lehrpläne verlangen im Gymnasium in IA die Durchnahme des Koordinatenbegriffs und einiger Grundlehren von den Kegelschnitten, dagegen sollen im Realgymnasium und in der Oberrealschule in IB die wichtigsten Sätze über Kegelschnitte in elementarer synthetischer Behandlung dargeboten werden, während in IA ein Kursus der analytischen Geometrie der Ebene folgt. Die Praxis dürfte sich hiernach in Zukunft so gestalten, daß die Darstellung der Kegelschnitte als geometrischer Örter überall die ursprüngliche ist, da aber, wo die Möglichkeit hierzu vorliegt, die analytische Geometrie eine Wiederholung und Ergänzung der auf diesem Wege gewonnenen Einsichten unter neuen Gesichtspunkten liefert.

w) **Die analytische Geometrie.** Den Zweck des Unterrichts in der analytischen Geometrie faßt Krumme in dem Satz zusammen: „Das Ziel der analytischen Geometrie ist nicht nur die Darlegung der der analytischen Geometrie eigentümlichen Verfahrungsarten zur Auffindung geometrischer Örter und zur Ermittelung der Eigenschaften dieser Örter, sondern der Schüler soll durch Anwendung der analytischen Geometrie auf Mathematik, Physik, Astronomie, Geographie u. s. w. in der analytischen Geometrie auch ein notwendiges und unersetzliches Hilfsmittel zur Erforschung und zur Darstellung von Naturerscheinungen kennen lernen.“ Es ist hiernach einerseits die ausschließliche Behandlung der Kegelschnitte nicht zu billigen, andrerseits Beschränkung der wirklich im Gedächtnis zu behaltenden Sätze zu empfehlen, zumal nur wenig zum Weiterbau des Systems nötig ist (Jb. III, 1888 und Jb. IV, 1889). Eine durch ihr Maßhalten bei Auswahl des Stoffes für Gymnasien passende analytische Geometrie der Ebene ist in E. Fischers Systematischem Grundriß der

Elementar-Mathematik enthalten (Jb. VI, 1891). Auch das Verständnis graphischer Darstellungen, wie sie dem modernen Menschen heute überall entgegentreten, kann passend in diesem Unterrichte angebahnt werden, während der Anhang einer arithmetischen Aufgabensammlung doch kaum die richtige Stelle hierfür ist (siehe Bardey, methodisch geordnete Aufgabensammlung, Leipzig, Teubner, Anhang 5). Wie man von der Addition und Subtraktion zu einer gegebenen Strecke MO ausgehend zu negativen Vorzeichen auf dem in der Arithmetik üblichen Wege kommt, zeigt H. Drasch in seinen Elementen der analytischen Geometrie (Wien, Hölder), während sonst diese notwendige Erörterung recht häufig vernachlässigt wird (Jb. IV, 1889). Als Lehrbücher werden vom Referenten der Direktoren-Konferenz für Ost- und Westpreußen 1889 P. Gandtner, die Elemente der analytischen Geometrie für den Schulunterricht bearbeitet, Berlin, Weidmann (an 35 Anstalten eingeführt) und Mink's Leitfaden der analytischen Geometrie der Ebene und des Raumes, umgearbeitet von W. Fiedler, Berlin, Stricker, empfohlen (vergl. Jb. IV, 1889 und V, 1890). Eine „Einleitung in die Koordinaten-Geometrie und Übungen am Ende dieses Unterrichts“ hat H. Martus in den L. L. 2, 77 veröffentlicht.

x) Die Stereometrie soll nach den neuen preußischen Lehrplänen an Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen propädeutisch in IIB derart behandelt werden, daß eine Betrachtung der einfachen Körper sich mit Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten verbindet, während die wissenschaftliche Begründung und Ausführung der Raumlehre auf den Gymnasien in den beiden Primen, an den beiden anderen Schulgattungen in IIA zu erfolgen hat. Die Anforderungen an das mathematische Wissen eines Untersekundaners nach beendigtem Jahreskursus decken sich hiernach ungefähr mit denjenigen, die bei der Abgangsprüfung an Realschulen (höheren Bürgerschulen) zu stellen sind. Auf das jener Zweiteilung zugrunde liegende Prinzip ist hier nicht näher einzugehen. Die Reallehranstalten können den neuen Forderungen ohne erhebliche Schwierigkeiten gerecht werden, wie die an Realschulen gemachten Erfahrungen beweisen; auch kann wirklich von einer propädeutischen Bedeutung des stereometrischen Unterrichts in IIB für sie gesprochen werden, da schon in der nächsten Klasse die gewonnenen Ergebnisse ihre Erweiterung, Vertiefung und festere Verknüpfung erhalten sollen. Dem Gymnasium dagegen ist ein dauernder Bestand der Vorschrift nicht zu wünschen; die in den „methodischen Bemerkungen“ zu seinen Lehraufgaben enthaltene Vorschrift: „Von den in III und IIB unterrichtenden Lehrern ist eine planmäßige Sichtung des Lehrstoffes unter Ausscheidung alles nicht unbedingt Notwendigen zu fordern,“ vermag den Nachweis darüber nicht zu ersetzen, wie es möglich sein soll, mit 12 wöchentlichen Stunden dasselbe zu erreichen, wofür selbst an den Realschulen 15 Stunden zur Verfügung stehen (vergl. Jb. 1891, X, 2). Und wird der am Gymnasium erst in IB beginnende, in IA zum Abschluß zu bringende eigentliche Unterricht in der Stereometrie an den, in fliegender Hast in IIB durchgenommenen Lehrstoff überhaupt noch anknüpfen können? Die Jugend liebt die Skelette nicht, und eine Materie, die ihr in allzu „gesichteter“ Form überliefert ist, fällt fast regelmäßig in ihrem Gedächtnis baldiger starker Lichtung, damit aber auch sicherer Vernichtung anheim. Einen merklichen Einfluß auf die Ansichten über das im Unterrichte über Raumlehre einzuschlagende Verfahren dürften die neuen Lehrpläne trotzdem ausüben, insofern sie jedenfalls der Überzeugung zum Siege verhelfen werden, „daß der elementare Teil der Stereometrie die Betrachtung und Berechnung der Körper ist, und nicht die Lehre von der Lage von Geraden und Ebenen im Raum“ (Jb. 1887, B. 212).

Der Erfolg des stereometrischen Unterrichts hängt ganz wesentlich von der Sicherheit ab, mit welcher der Lehrer darauf rechnen darf, daß die in der Ebene entworfenen Zeichnungen räumlicher Gebilde vom Schüler auch wirklich in ihrer dreidimensionalen Bedeutung richtig aufgefaßt werden. Wie schon der Planimetrie, so wird ganz besonders der Stereometrie ein geschickt geleiteter Zeichenunterricht die wertvollsten Dienste leisten können, für die er allerdings auch seinerseits reiche Gegengabe erwarten darf. Andrerseits ist nicht zu vergessen, daß das Zeichnen im gewöhnlichen Sinne des Wortes anderen Zwecken dient als das Zeichnen in der Geometrie. Die einfachsten Mittel der Veranschaulichung sind hier immer die der Sache am angemessensten, und mit Recht hebt deshalb auch Reidt in seiner Anleitung zum mathematischen Unterricht gerade diese besonders nachdrücklich hervor. Zunächst empfiehlt sich „als vorteilhafte Projektionsmethode für die einfachen Figuren der Stereometrie die der Parallelprojektion“ (a. a. O. § 59 S. 235), auch

schon deshalb, weil sie sich ohne umständliche Erörterungen auf physikalischem Wege dadurch gewinnen läßt, daß man Sonnenlicht auf das vor einem weißen Schirme aufgestellte Drahtmodell fallen läßt (H. Schulze, Leitfaden für den trigonometrischen und stereometrischen Unterricht. Leipzig, Teubner 1890 S. 1). Durch den einfachen Kunstgriff, die Linien der Figur um so stärker zu zeichnen, „je näher sie dem Auge des Beschauers gedacht werden sollen, während man die verdeckten Teile der Figur, falls man ihrer nicht bedarf, ganz wegläßt, andernfalls „punktiert oder gestrichelt" zeichnet, „unter Umständen" auch durch „Hinzufügung einer oder mehrerer ebenen Schnittfiguren zu der Darstellung eines Körpers", ist es Reidt während einer 30jährigen Praxis gelungen, seine sämtlichen Schüler dazu zu bringen, die Figuren als stereometrische zu sehen. Wie der Lehrer sich durch geeignete Fragen nicht nur vom Vorhandensein dieses Verständnisses bei allen Schülern überzeugen, sondern dasselbe auch wecken und befestigen kann, hat ebenfalls Reidt an einem Beispiele gezeigt. Selbstverständlich setzt das ganze Verfahren voraus, daß es sich um die Darstellung von Gebilden handelt, von denen der Schüler durch sinnliche Anschauung körperliche Vertreter kennen gelernt hat, oder die aus durchaus bekannten Bestandteilen in einfacher, leicht zu verdeutlichender Weise zusammengesetzt sind. „Ein guter krystallographischer Unterricht mit Anfertigung von Modellen und Zeichnungen nach Ries Anleitung" ist hierfür „eine vortreffliche Vorübung" (Jb. 1887, B. 213). Wo solche Anknüpfungspunkte fehlen oder die Erinnerungsbilder augenscheinlich undeutlich geworden sind, da bedarf das Verständnis der Zeichnung der Vorbereitung und Sicherung durch Darbietung räumlicher Vorbilder, wobei solche, die sich überall gewissermaßen von selbst zur Verfügung stellen, wie Zimmerecken, Tischplatten, in ihren Angeln gedrehte Thüren oder Fenster, aufgeklappte Bücher, Federhalter und Bleistifte, Früchte besondere Beachtung verdienen. Erst wenn diese Hilfsmittel versagen, mag zu künstlicheren Modellen gegriffen werden, die immer den Nachteil haben, daß sie nicht „entsprechend der Entwickelung des jeweiligen Beweises vor den Augen der Schüler entstehen", sondern „fix und fertig mit allen Hilfslinien und Hilfsebenen vorgeführt werden." Einigermaßen ausgeglichen kann derselbe dadurch werden, daß die Anfertigung durch Schüler geschieht (vergl. Reidt S. 237—240). Eine Reihe von Bezugsquellen für fertige Modelle ist von Reidt angegeben (S. 240 und 241). Übrigens ist gegenüber der starken Betonung der verdeutlichenden Zeichnung im stereometrischen Unterricht, neben der den Modellen nur eine subsidiäre Bedeutung eingeräumt wird, weil ihr „allzu ausgedehnter Gebrauch" das Auge verwöhnt und „der Übung in der richtigen Anschauung der Zeichnungen die Gelegenheit" entzieht (Reidt S. 237) auf das z. B. am Humboldt-Gymnasium in Berlin durch Voß eingeführte wirkliche Konstruieren im Raum hingewiesen worden. „Mit Hülfe dünner Holzstäbchen und Wachskugeln wird dort jedes Raumgebilde von jedem Schüler hergestellt, Ebenen selbstredend nur andeutungsweise." „Der Einwurf, daß Schüler, die so vorbereitet werden, sich schwerer in Zeichnungen (allerdings guten) zurecht finden, ist thatsächlich widerlegt; das Wichtigste scheint aber, daß sie eine Raumfigur sich auch stets im Raum und nicht auf dem Papier vorstellen" (Jb. 1887, B. 213). Das Verfahren von Reidt, das dies letzte Ziel ja auch erreicht, scheint uns aber doch den Vorzug zu verdienen, vor allen Dingen deshalb, weil die schriftliche Wiedergabe stereometrischer Erörterungen sich doch stets auf eine Zeichnung beziehen muß, und weil die Fähigkeit, ein Bild in der Ebene als räumlich anzuschauen, auf diesem Wege zweifellos sicherer zu erwerben ist.

Die Verlegung der Volumenberechnungen in den Anfang des stereometrischen Unterrichts führt das Bestreben, diese möglichst einfach zu gestalten, notwendig mit sich, und so dürften von den beiden Gruppen, in die sich die stereometrischen Lehrbücher bringen lassen, je nachdem sie das Cavalierische Prinzip zu jenem Zwecke benutzen oder nicht (Jb. 1887, B. 211), die der ersten zugehörigen in dieser Hinsicht den Vorzug verdienen. Die Verwendung des Prinzips erfolgt dann am besten in der Form einer Definition der Inhaltsgleichheit, die eine andere Form der Erklärung sein würde: Zwei Raumgrößen, die beide als durch eine Bewegung von zwei, während der Bewegung veränderlichen Figuren parallel zu sich selbst entstanden gedacht werden können, sind einander gleich, wenn Anfang, Geschwindigkeit und Dauer der Bewegung, sowie die in denselben Zeitpunkten der Bewegung auftretenden Größen der bewegten Figuren einander gleich sind. Wenn, den Bedürfnissen der Schule entsprechend, die Inhaltsberechnung der Körper gegenüber

der Betrachtung ihrer sonstigen Eigenschaften in den Vordergrund tritt, so ist eine Einteilung der Körper nach ihren Grundflächen, statt nach ihren Mantelflächen, wie sie die genetische Stereometrie von Heinze-Lucke (Leipzig, Teubner, 1886) durchführt, die natürliche Konsequenz, die zur Anknüpfung an den propädeutischen Unterricht und seiner Erweiterung besonders angemessen erscheint. Daß an späterer Stelle „ein gut Teil Anschauung von einer Reihe anderer Eigenschaften, wie Abwickelbarkeit, Krümmung u. s. w. gegeben werden kann," soll gleichwohl dem Gegner jener Ansicht Hauck zugestanden sein (Jb. 1887, B. 215, 216). Einer ausgiebigen Verwertung der Guldinschen Regel für die Berechnung der Volumina von Rotationskörpern steht, wie der Berichterstatter der Jb. hervorhebt, die Unbekanntschaft der Schüler mit den Schwerpunkten der ebenen Figuren hindernd im Wege; er knüpft daran die beachtenswerte Frage: „sollte hier nicht ein Gebiet sein, wo Planimetrie und Physik einander etwas unterstützen könnten, um gemeinsam eine Grundlage für Stereometrie zu schaffen?" (Jb. 1888, B. 282).

y) **Stereometrische Übungsaufgaben.** In den stereometrischen Übungsaufgaben pflegen die Rechnungen einen breiten Raum einzunehmen, die Konstruktionen dagegen erheblich zurückzutreten. Die Vernachlässigung dieser im planimetrischen Unterricht fast überall besonders bevorzugten Übungen ist, wie Reidt hervorhebt, die natürliche Folge davon, daß wenn die Konstruktion im Raume ausgeführt werden soll, auf eine sachgemäße Ausführung einer Zeichnung durch den Schüler hier nicht gerechnet werden kann, daß aber zur Behandlung der Aufgabe in der Zeichenfläche die Kenntnis der deskriptiven Geometrie fehlt. Immerhin verliert jene erste Art von Aufgaben den Vorzug, „die räumliche Anschauung zu üben" und „für einzelne Beweise Vereinfachungen zu bieten" dadurch nicht, daß man auf die wirkliche Ausführung der Konstruktion „mit Stift, Lineal und Zirkel" verzichtet; „eine andere Reihe von Konstruktionen ist in der Ebene ausführbar, ohne daß die Kenntnis projektivischer Methoden nötig ist, und solche Aufgaben können recht belehrend und anregend sein" (Reidt a. a. O. S. 244, 245). Übrigens ist eine Übung der Vorstellungskraft natürlich auch an geeigneten Rechenaufgaben möglich. Von der 12. Direktoren-Versammlungen in Ost- und Westpreußen 1889 ist empfohlen worden, dabei solche Aufgaben zu bevorzugen, welche mittelst Trigonometrie oder (im Realgymnasium) kubischer Gleichungen gelöst werden können (S. 236). Der Korreferent derselben Versammlung (Mehler) hob hervor, daß sich leichtere Aufgaben über Maxima und Minima in elementarer Behandlung gerade an den stereometrischen Unterricht am besten anschließen (S. 201); es ist bekannt, daß der Altmeister Schellbach in dieser wie in so vielen anderen Richtungen Mustergiltiges geleistet hat.

z) **Darstellende Geometrie.** Mit der körperlichen Geometrie sollen sich nach den neuen preußischen Lehrplänen auf Realgymnasien und Oberrealschulen die Grundlehren der beschreibenden Geometrie verbinden, und die hinzugefügten methodischen Bemerkungen knüpfen an die Mahnung, „darauf zu achten, daß der Unterricht auch auf der obersten Stufe nicht einen ausschließlich rechnenden Charakter annimmt, sondern auch hier die Übung in geometrischer Anschauung und Konstruktion fortgesetzt wird," den Satz: „Besonders ist im stereometrischen Unterricht das Verständnis projektivischen Zeichnens vorzubereiten und zu unterstützen." Eingehend spricht sich Schiller in seinem Handbuch der praktischen Pädagogik über Ziele, Wege und Umfang der darstellenden Geometrie auf der oberen Stufe aus. Sie „hat die Schüler mit den Raumgesetzen, welche für die Größe, Lage und Form räumlicher Gebilde gelten, bekannt zu machen und namentlich die Projektionslehre zu begründen und zur Darstellung geometrischer Körper zu verwenden." Langsame und gründliche Durcharbeitung des aufs Äußerste zu beschränkenden Stoffs ist bei der Schwierigkeit des Gebiets unerläßliche Bedingung des Erfolgs. „Wohl nur an der Oberrealschule wird neben der Behandlung von Punkten, Geraden, Ebenen, Prismen, Pyramiden und Kegelschnittslinien auch die eingehende Darstellung des Cylinders, des Kegels und der Kugel möglich sein. Die Schattenlehre wird am richtigsten im Anschlusse an die einzelnen Gebilde behandelt." Im Anfange ist „nur die orthogonale Projektion in Anwendung zu bringen und betreffs der übrigen Arten nur noch von der zentralen den Schülern Kenntnis zu geben." Möglichst in heuristischer Form muß sich der Unterricht davon überzeugen, daß dem Schüler die erforderlichen inneren Vorstellungen geläufig sind, daß er in klarer Darstellung von ihnen Rechenschaft zu geben vermag und sie auch durch einfache Mittel ver-

sinnlichen kann. „In der Regel wird der Schüler nur insoweit zu den vom Lehrer an der Wandtafel zu entwerfenden Zeichnungen heranzuziehen sein, als es ihm möglich ist, den Gang der Zeichnung anzugeben oder einzelne Teile derselben auszuführen." Dagegen ist von ihm „die saubere und sorgfältige Nachzeichnung dessen, was an die Wandtafel gezeichnet wird, zu fordern." Größere Modelle werden anfangs unentbehrlich sein, allmählich jedoch sollte sich der Unterricht von ihrem Gebrauche frei zu machen suchen; kann er ohne sie „das innere Vorstellen und Anschauen erreichen, so ist dies im Interesse einer richtigen Gewöhnung stets vorzuziehen" (S. 568, 569).

Litteratur: Die am meisten verbreiteten Lehrbücher der Geometrie sind nach dem „Verzeichnis der im Jahre 1890 an den preußischen Gymnasien, Progymnasien, Realgymnasien, Ober-Realschulen, Realprogymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen eingeführten, bezw. im Gebrauche befindlichen Schulbücher", Berlin 1890, W. Hertz: Für Planimetrie und Stereometrie die im Artikel „Arithmetik" aufgeführten von J. R. Boymann, B. Féaux, M. Focke und M. Kraß, L. Kambly, K. Koppe, H. Lieber und F. Lühmann, F. G. Mehler, F. Reydt, Th. Spieker, A. Wiegand, Th. Wittstein. Selbstverständlich soll mit dieser Aufzählung nicht dem „Prinzip der Majorität" gehuldigt werden (vergl. Jb. VI, X, 22, wo bemerkt wird, daß der an 182 Anstalten eingeführte Kambly „ziemlich allgemein als veraltet anerkannt" ist). Zur Orientierung auf diesem Gebiete dient die in H. Schottens „Inhalt und Methode des planimetrischen Unterrichts. Leipzig, Teubner" gegebene „vergleichende Planimetrie", indem in jedem Abschnitt „neben der allgemein anerkannten Form der Sätze die wesentlichen Abweichungen übersichtlich geordnet angeführt werden". Es soll „das Buch in zwei mäßigen Bänden (400 S.) den Inhalt von etwa 150 Planimetrieen bieten" (Jb. V, X, 20). Der wesentlichste Gegensatz zwischen den verschiedenen Lehrbüchern, sofern sie nicht geradezu die neuere Geometrie vertreten, kann durch die Schlagworte „Euklidische Schulgeometrie" und „Konstruktive Geometrie" bezeichnet werden. — Während die obengenannten Bücher im ganzen jene lehren, wird der Versuch, diese in die Schule einzuführen, namentlich in den von Fischer-Benzon übersetzten Lehrbüchern des Dänen Petersen und in H. Müllers Leitfaden der ebenen Geometrie und Leitfaden der Stereometrie, Leipzig, Teubner, sowie desselben Verfassers Elementen der Planimetrie gemacht. In derselben Richtung bewegt sich Hočevar, Lehr- und Übungsbuch der Geometrie für Untergymnasien. Prag, Tempsky (Jb. II, Bd. 186). — F. W. Frankenbach, Planimetrie, Liegnitz, Krumbhaar. — K. Koch, Lehrbuch der ebenen Geometrie, Ravensburg, Dorn (Jb. IV, X, 18). — Nach den Grundsätzen der neueren Geometrie ist V. Schlegels „Lehrbuch der elementaren Mathematik, Wolfenbüttel, Zwißler" abgefaßt, ebenso Pasch, Neuere Geometrie, Leipzig, Teubner. — Kruse, Elemente der Geometrie, Berlin, Weidmann. — Worpitzky, Elemente der Math., Berlin, Weidmann.

Aufgabensammlungen enthält eine große Anzahl der Lehrbücher, teils am Schluß (so in reichhaltigster Weise die heutzutage fast in Vergessenheit geratenen „Elemente der Geometrie" von J. H. van Swinden, übersetzt und vermehrt von C. F. A. Jacobi, Jena, Fromman) der einzelnen Abschnitte, teils am Ende des Ganzen; in den angeführten fehlen sie z. B. bei Mehler. — Von besonderen Aufgabensammlungen, namentlich für geometrische Konstruktionen sind als weitverbreitet zu nennen (vergl. Konstr.-Aufg.): Gandtner und Junghans, Sammlung von Lehrsätzen und Aufgaben aus der Planimetrie. Berlin, Weidmann, 2 Teile. — Lieber und v. Lühmann, Geometrische Konstruktionsaufgaben. Berlin, Simion. — A. Hoffmann, Sammlung planimetrischer Aufgaben. Paderborn, Schöningh. — Wöckel, Geometrie der Alten in einer Sammlung von 856 Aufgaben. Nürnberg, Korn, neu bearbeitet von Th. E. Schröder. — H. Heilermann, Sammlung geometrischer Aufgaben. Koblenz, Hölscher. — Reidt, Planimetrische Aufgaben. Breslau, Trewendt (vom Ref. d. 12. D.-V. in Ost- und Westpreußen 1889 besonders empfohlen, weil hier die Aufgaben in 2 Gruppen geordnet sind, je nachdem sie sich an die durchgenommenen Lehrsätze anschließen und ihre Einübung und Ergänzung bezwecken oder selbständig auftreten, zur Erweiterung des Pensums dienen und daher abgesondert und systematisch zu betreiben sind). — Als brauchbares und durch „die hübsche Form" gewinnendes Buch werden die Konstruktions-Aufgaben von E. R. Müller bezeichnet; „auch die Sammlung von Wiese und Lichtblau wird im ganzen empfohlen; aus Petersens Methoden und Theorieen hervorgewachsen und zur gründlichen Vorbereitung auf sie geeignet ist nach von Fischer-Benzon Gustav Hoffmanns Anleitung zum Lösen planimetrischer Aufgaben (Jb. II, B. 195, 196). — F. Hočevars geometrische Übungsaufgaben geben in der Regel für jeden Abschnitt: zu beweisende Lehrsätze, Rechnungs- und Konstruktions-Aufgaben, von diesen noch 130 in einem besonderen nach vier Auflösungsmethoden geordneten Anhang. Ferner gehören hierher: Borth, Die geometrischen Konstruktions-Aufgaben methodisch geordnet. Leipzig, Fues. — F. J. Brockmann, Planimetrische Konstruktions-Aufgaben und Materialien zu Dreiecks-Konstruktionen. Leipzig, Teubner (Jb. IV, X, 21). — E. Schilke, Sammlung planimetrischer Aufgaben. Leipzig, Teubner (Jb. V, X, 23, 24). — H. Roeder, Lehrs. und Aufgaben aus der Planimetrie. Breslau, Hirt. — K. Schwering, 100 Aufgaben aus der niederen Geometrie. Freiburg, Herder (Jb. VI, X. 39). — Abiturientenaufgaben geben Martus, Mathematische Aufgaben. Leipzig, Koch. — Wallentin, Maturitätsfragen aus der Mathematik. Wien, Carl Gerolds Sohn. — Groißl, Absolutorial-Aufgaben der hum. Gym. in Bayern. München, Zipperer. — Schwere Aufgaben, die nur zum geringen Teile für die Schule unmittelbar verwertbar sind enthält das Aufgaben-Repertorium in Hoffmanns bekannter Zeitschrift. — Rechnerisch zu behandelnde Aufgaben bieten insbesondere L. Mittenzwey, Aufgaben für das geometrische Rechnen. Eine Ergänzung zu jedem Lehrbuch der Elementar-Geometrie. Leipzig, Klinkhardt. — Harmuth, Textgl. geometrischen Inhalts. Berlin, Julius Springer. — Emmerig, Geometrische Kopfrechenaufgaben mit Lösungen. Bamberg, Buchner, und Gerstenberg, Aufgaben aus der rechnenden Geometrie. Pg.

Ploen („geometrische Konstruktions-Aufgaben, welche mit Hülfe von Gleichungen wesentlich rascher gelöst werden" Jb. III, B. 267). — Speziell der Stereometrie gewidmet ist Lieber, Aufgaben aus der Stereometrie. Berlin, Simion. — F. Reidt, Sammlung von Aufgaben und Beispielen aus der Trigonometrie und Stereometrie. 2. Teil Stereometrie. Leipzig, Teubner. — Müttrich, Stereometrische Aufgaben, herausgegeben von v. Behr. — Switalski, Stereometrische Aufgaben über Maxima und Minima. Pg. Gymnasium Rastenburg. — Fr. Hartmann, Musterbeispiele zu stereometrischen Aufgaben. Pg. Gymnasium Hagen. — Scholim, Stereometrische Konstruktionsaufgaben. Pg. Gymnasium Kreuzburg O. S. — Rüthnick, Aufgaben aus der Stereometrie. Pg. Ritt.-Ak. Brandenburg a. H. — Von Programmabhandlungen sei außerdem noch besonders erwähnt R. v. Fischer-Benzon, Die geometrische Konstruktionsaufgabe. Pg. Kiel 1884, „eine Fundgrube für die Methodik des mathematischen Unterrichts im allgemeinen und für die Behandlung der planimetrischen Konstruktionsaufgaben im besonderen" (Jb. III, B. 266).

Außer den bereits angeführten Lehrbüchern der analytischen Geometrie von Trasch, E. Fischer, Gandtner, und Mink-Fiedler mögen aus dem Hertzschen Schulbücherverzeichnis noch als an je einer Anstalt im Gebrauch befindlich folgende genannt sein: Dornheim, Leitfaden der analytischen Geometrie. Minden, Bruns. — Fuhrmann, Analytische Geometrie der Kegelschnitte nach elementarer Methode für höhere Schulen. Berlin, Winkelmann und Söhne. — H. B. Lübsen, Ausführliches Lehrbuch der analytischen oder höheren Geometrie. Leipzig, Brandstetter. — Schütte, Elemente der analytischen Geometrie. Breslau, Aderholz. — A. Schwarz, Lehrbuch der analytischen Geometrie der Ebene. Siegen, Vorländer. — A. Wiegand, Analytische Geometrie. Halle, Schmidt — Ferner werden empfohlen Hanner, Analytische Geometrie des Punktes, der Geraden und der Kegelschnitte. Prag, Dominicus (Jb. VI, X, 44). — Heger, Einführung in die Geometrie der Kegelschnitte. Zum Gebrauch für höhere Lehranstalten. Breslau, Trewendt (nur für Oberrealschulen geeignet vergl. Jb. III, B. 274). Auch das Lehrbuch der Geometrie für Obergymnasien von Hočevar enthält ebenso wie das Wittsteinsche Lehrbuch einen Abriß über analytische Geometrie. Für den Lehrer wie auch für den Selbstunterricht ist Krumme, Der Unterricht in der analytischen Geometrie. Braunschweig, Salle, (Jb. IV, X, 26—27) bestimmt. — Eine besondere Aufgabensammlung ist z. B. Janisch, Aufgaben aus der analytischen Geometrie der Ebene mit Resultaten herausgegeben von H. Funcke. Potsdam, Stein (Jb. II, Bd. 218).

Dem Unterricht in der darstellenden Geometrie dienen mittelbar oder unmittelbar Bulz, Anfangsgründe der darstellenden Geometrie. Essen, Bädeker. — Dicknether, Leitfaden der darstellenden Geometrie. München, Lindauer (Jb. V, X, 28). — Dietsch, Leitfaden der darstellenden Geometrie. Erlangen, Deichert (Jb. II, B. 218). — Herter, Die elementarmathematische Grundlage der Linien- oder Malerperspektive (Jb. VI, X, 46). — Holzmüller, Einführung in das stereometrische Zeichnen mit Berücksichtigung der Krystallographie und Kartographie. Leipzig, Teubner (Jb. II, B. 219). — Pözl, Elemente der darstellenden Geometrie. München, Ackermann. — Pohlke, Darstellende Geometrie. Berlin, Gaertner (Jb. V, X, 28). — Kommerell-Böklen, Aufgaben aus der deskript. Geometrie. — J. Steiner, Maturitätsfragen aus der darstellenden Geometrie. Wien, Hölder.

Die Litteratur über das Lehrverfahren in der Geometrie ist z. T. bei Schiller (a. a. O. S. 562—568) angegeben. — Von neueren bedeutsamen Veröffentlichungen tritt nach den Jb. hinzu: Hubert Müller, „Besitzt die heutige Schulgeometrie noch die Vorzüge des Euklid. Originals?" Metz, Scriba. — Alex. Wernicke, Die Grundlagen der Euklid. Geometrie des Maßes Pr. Nr. 638. Braunschweig 1887. — Emil Röhr, Methodologisch-mathematische Aphorismen. Tl. 2. Oppeln 1887 Pr. 188. — Behrle, Der mathematische Unterricht an Gymnasien. Pg. Offenburg (Baden) 1886. — R. Beez, Über Euklidische und Nicht-Euklidische Geometrie. Pg. Plauen i. V. — Fleckinger, Methodik des Unterrichts in der Geometrie und im geometrischen Zeichnen. Wien, Hölder. — Göring, Geometrische Untersuchungen. Pg Dresden-Neustadt, Hoffm. Z. XIX, 542. — Böklen, Über die Berücksichtigung des Historischen beim Unterricht in der Geometrie. Tübingen, Fues. — Schwering, Aufgabe und Anschauung besonders in der Stereometrie. Pg. Gymnasium Coesfeld. — Höbel, Zur Reform des planimetrischen Unterrichts. Pg. Kassel, Neue Rsch. — Raschig, Erkenntnistheoretische Einleitung in die Geometrie. Pg. Gymnasium Schneeberg. — Rattke, Neugestaltung des geom. Unterrichts, Neue Bahnen 1, 345. — In keiner Schulbibliothek sollte fehlen J. C. V. Hoffmanns Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht.

Hamburg. Hans Keferstein.

Gerechtigkeit

1. Die beiden Hauptbedeutungen des Ausdrucks Gerechtigkeit: die konkrete, die abstrakte. 2. Inhalt des abstrakten Begriffs = Verhalten nach Recht und Billigkeit. 3. Worin dieses Verhalten bestehen soll: a) für den Erzieher, b) für den Zögling. 4. Maßregeln, um den Zögling zur Gerechtigkeit zu erziehen: a) Unterricht, b) Zucht. 5. Die Lebensalter und die Erziehung zur Gerechtigkeit.

1. Die beiden Hauptbedeutungen des Ausdrucks Gerechtigkeit: die konkrete, die abstrakte. Das Wort „Gerechtigkeit" hat in der deutschen Sprache zwei Bedeutungen, eine konkrete und eine abstrakte. Nach Grimms deutschem Wörterbuch bezeichnet es in der konkreten Bedeutung das rechtmäßig Zugehörige oder Auferlegte: ein Vorrecht, einen rechtlich begründeten Anspruch, eine zu leistende Gebühr, eine Servitut, auch eine Gerichtsbarkeit oder Gerichtsbehörde; im konkreten Sinne dagegen bezeichnet es vor allem das mit dem Recht, Gesetz „oder der Billigkeit" übereinstimmende Verhalten, Urteilen, Handeln oder

Denken, das jedem das Gebührende zuteilt, insbesondere das Verhalten des Richters, der ohne Ansehen der Person nach bestem Gewissen gemäß dem Gesetze Recht spricht. Da die erste dieser Bedeutungen sich lediglich auf das Erwerbs- und Geschäftsleben bezieht, so kommt sie für uns hier nicht in Betracht. Wo es sich um Gegenstände der Erziehung handelt, ist nur auf die zweite, abstrakte Bedeutung einzugehen.

2. Inhalt des abstrakten Begriffs: Verhalten nach Recht und Billigkeit. Auch in dieser zweiten Bedeutung liegt wieder eine doppelte Beziehung; zuerst nämlich zu derjenigen ethischen Idee, die es verbietet, Streit zu erheben (Idee des Rechts) und sodann zu der andern, die verlangt, daß jedem das zugemessen werde, was er nach seinen Thaten verdient hat (Idee der Billigkeit). Die erste dieser beiden als Gegenstand der pädagogischen Erörterung in Betracht kommenden Arten der Gerechtigkeit könnte man die weisende, die andern die wägende Gerechtigkeit nennen. Die weisende verweist auf eine Norm, eine regula, gewissermaßen eine Richtschnur, längs deren das Handeln sich zu bewegen hat, wenn es den Namen eines gerechten verdienen will; die wägende muß, wenn sie die Abwägung wirklich vollzieht, zweierlei mit einander vergleichen: die That und das, wodurch sie vergolten wird oder vergolten werden soll. That und Vergeltung müssen nun einander entsprechen, wenn das Handeln den Namen des billigen verdienen will. Beide Beziehungen werden aber, wie schon Herbart bemerkt, im gewöhnlichen Bewußtsein vermengt. Herbart faßt beide zusammen unter dem Namen der Rechtlichkeit.

3. Worin dieses Verhalten bestehen soll: a) für den Erzieher, b) für den Zögling. Die pädagogische Bedeutung der Gerechtigkeit nach beiden Richtungen hin ist nun sowohl in Bezug auf den Erzieher, wie auf den Zögling zu betrachten. Wir erhalten also folgende Einteilung: I. Idee des Rechts: a) in Bezug auf den Erzieher b) in Bezug auf den Zögling. II. Idee der Billigkeit: ebenso. Es fragt sich demnach: Was hat der Erzieher als solcher zu thun, um den Ideen des Rechts und der Billigkeit zu entsprechen und was hat der Zögling in Bezug auf dieselben Ideen zu thun.

Die Idee des Rechts verlangt vom Erzieher vor allem unverbrüchliche Heilighaltung alles dessen, was auf den verschiedenen Gebieten der Bethätigung des menschlichen Willens das geschriebene Gesetz, die Sitte, der Brauch, die mündliche Verabredung oder auch die Versprechung festgesetzt haben, damit der Streit vermieden werde. Wo er z. B. seinen Zöglingen einen Gegenstand unter gewissen Bedingungen zum Gebrauch überlassen oder geschenkt hat, da hat er selbst sich genau an diese Bedingungen zu halten, und es steht ihm nicht frei, sich einseitig von ihnen zu entbinden. Insbesondere darf er auch an dem, was die Zöglinge unter sich selbst festgesetzt haben — vorausgesetzt, daß es nicht unsittlich ist oder schon bestehenden Gesetzen zuwiderläuft — nicht ohne die triftigsten Gründe rütteln, vielmehr hat er gerade solchen Festsetzungen gegenüber, sie mögen so unvollkommen sein, wie sie wollen, die verkörperte Idee des Rechts darzustellen. Vor allem aber hat er den Zögling als werdende Persönlichkeit zu respektieren, was ja schon die Alten wußten, daher ihr Spruch: maxima reverentia debetur pueris. Wenn der Zögling auch unmündig ist, so ist er deshalb doch nicht rechtlos. Nun hat die Persönlichkeit im allgemeinen ein sog. natürliches Recht auf Unantastbarkeit des Leibes (allerdings nur insoweit, als nicht Rücksichten auf die Sicherheit der Gesellschaft oder auf die Hoheit der Idee der Billigkeit hier anderes fordern), sowie auf die Unantastbarkeit ihrer Ehre, und sie hat weiter ein sog. empirisches Recht, zu fordern, daß auch in die Sphäre ihres Eigentums kein Eingriff erfolgt, daß sie also im Gebrauche und Verbrauche von Sachen, die ihr gehören, nicht gehindert, sondern vielmehr darin geschützt werde. Auf alle diese Verhältnisse hat der Erzieher Rücksicht zu nehmen.

Mit den Rücksichten auf die Unanfechtbarkeit des Leibes scheint der Erzieher besonders da in schweren Konflikt zu kommen, wo er sich gerade aus pädagogischer Erwägung veranlaßt sieht, auf Freiheitsstrafen zu erkennen oder in einzelnen außerordentlichen Fällen gar eine Körperstrafe zu verhängen. In solchen Fällen verlangt dann die Rücksicht auf den Zögling, daß seinem Leibe kein dauernder Schaden durch die Strafe zugefügt werde. Bei den Freiheitsstrafen, die der Zögling zu verbüßen hat, ist nun ja so etwas kaum zu fürchten, da ihre Dauer hierzu viel zu kurz ist; dagegen liegt bei Körperstrafen die Gefahr allerdings dann nahe, wenn der Erzieher die Bestrafung selbst vollzieht und dabei in Zorn gerät, was zwar psychologisch verständlich, dagegen päda-

gogisch durchaus nicht zu rechtfertigen ist. Um dieser Gefahr zu begegnen, ist ja bekanntlich in einzelnen Schulen die Einrichtung getroffen, daß Körperstrafen am Zöglinge nur durch eine ganz indifferente Person, etwa den Schuldiener, vollzogen werden dürfen (s. den Artikel: Strafe).

Aber ein noch weit größeres Gut, als Integrität des Leibes, also der körperlichen Persönlichkeit, ist die Integrität der sittlichen Persönlichkeit, also die Ehre. Wo sich das Ehrgefühl beim Zöglinge schon regt, da sollte der Erzieher eine solche Regung als einen der willkommensten Bundesgenossen begrüßen und alles thun, sie zu schonen und innerhalb angemessener Grenzen zu steigern. Zur Schonung des Ehrgefühls gehört es namentlich, daß der Erzieher sich sorgfältig hütet, dem Zöglinge durch beschimpfende Äußerungen und entehrende Strafen Schande anzuthun; denn ein solches Verfahren stumpft entweder den Zögling innerlich ab oder es entrüstet ihn so, daß er von Haß und Rachsucht gegen seinen Erzieher und gegen seine ganze Umgebung erfüllt wird und schließlich vielleicht sogar dazu kommt, seiner Empörung in schweren Unthaten Luft zu machen. Es braucht hierauf an dieser Stelle nicht näher eingegangen zu werden, da der Artikel „Ehrgefühl" (s. d.) diese Verhältnisse ausführlich behandelt. Wenn aber einerseits das rechte Ehrgefühl des Zöglings die Erziehung sehr zu fördern geeignet ist, so sind andererseits falsche Ehrenpunkte ein schlimmes Hemmnis für die Entwickelung eines sittlichen Charakters. Der Erzieher soll sich daher sorgfältig hüten, sie in der Erziehung aufkommen zu lassen, wie dies allerdings schon dadurch geschehen kann, daß er dem Zöglinge für Fleiß und hervorragende Leistungen äußeren Lohn und allerlei Auszeichnungen zuwendet.

Zu dem, was der Zögling als Persönlichkeit fordern kann, gehört auch das Recht auf Wahrheit und zwar nach doppelter Richtung: einerseits soll er selbst für wahrhaft und glaubwürdig genommen, andererseits soll er auch nicht mit Unwahrheit bedient werden. Ihn selbst für wahrhaft und glaubwürdig zu nehmen, ist man ihm sicherlich so lange schuldig, als er sich dieser Voraussetzung nicht unwürdig gezeigt hat: es ist eins der besten Erziehungsmittel, nicht ohne die äußerste Not Zweifel zu setzen in das, was der Zögling versichert, und einer der begnadetsten Erzieher Englands, der berühmte Rektor von Rugby, Thomas Arnold, hat mit dieser Art, seine Zöglinge zu behandeln, ganz ausgezeichnete Erfolge erzielt. „Man hat gar nicht den Mut, ihn zu belügen, er glaubt einem ja alles" äußerte sich über ihn einer seiner Schüler. Stellt sich einmal Mißtrauen des Erziehers gegen den Zögling ein, so vergiftet dies nur zu rasch das Verhältnis, in dem beide zu einander stehen sollen. Daß der Erzieher dem Zöglinge gegenüber stets wahr sein solle, das wird nicht besonders betont zu werden brauchen. Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit im Verkehr ist eine Grundbedingung für das Zusammenleben der Menschen; daraus aber, wie von mancher Seite gefordert worden ist, die Folgerung abzuleiten, daß mit Rücksicht auf die Wahrheit alles, was nicht im banalsten Sinne wirklich ist, wie etwa das Märchen, aus der Erziehung verbannt werden müsse, ist durchaus nicht gerechtfertigt. Eine solche Auffassung verkennt ganz das Wesen der poetischen Wahrheit und die Angemessenheit solcher poetischen Wahrheit an gewisse Entwickelungsstufen des kindlichen Geistes (s. Artikel „Märchen").

Sehr wichtig ist es ferner, daß der Erzieher die Kinder in der Sphäre ihres Eigentums möglichst frei schalten läßt. An die Gegenstände des kindlichen Besitzes knüpft sich schon früh für das Kind das Wohlgefühl, daß es über dieselben die freie Verfügung hat, und schon ganz kleine Kinder können außer sich geraten, wenn man ihr Eigentumsrecht mißachtet. Dieses Eigentumsbewußtsein hat der Erzieher zu stärken, wobei er jedoch nicht versäumen soll, den Zögling gegenüber der menschlichen und insbesondere kindlichen Neigung zu einer egoistischen Auslegung seiner Eigentümerbefugnisse darauf hinzuweisen, daß der Besitz auch sehr ernste Verpflichtungen mit sich bringt: nicht bloß die, daß man das, was man als Eigentum besitzt, auch sorglich zu behandeln hat, sondern vor allem die, daß man sich gewöhnt, das Eigentum lediglich als Mittel zur Erreichung edler, menschenwürdiger Zwecke anzusehen, wie z. B. Veredelung seiner selbst und Förderung seiner Mitmenschen. Es ist also beim Zögling mehr der germanische, sozialgefärbte Begriff des Eigentums auszubilden, als der römische, starr individualistische. Der Erzieher wird im allgemeinen das Richtige treffen, wenn er dem Zöglinge einschärft, für den eigenen Genuß sparsam zu sein, dagegen freigebig für alle Zwecke, die der Förderung fremden Wohls gelten.

Die Idee der Billigkeit gebietet dem Erzieher, jedem zu geben, was er nach seinen Thaten verdient. Es handelt sich also dabei um die richtige Verteilung von Lohn und Strafe auf die Zöglinge im ganzen und den richtigen Vollzug der Strafe beim einzelnen Zöglinge. Ein Haupterfordernis für den Erzieher ist also die Unparteilichkeit. Doch darf diese nicht so weit getrieben werden, daß bei der Abwägung von Thaten, die ganz verschiedenen äußeren Verhältnissen und inneren Motiven ihre Entstehung verdanken, nach derselben Schablone verfahren wird, wenn diese Thaten nur äußerlich das gleiche Gesicht zeigen. Duo si faciunt idem, non est idem — dieser Grundsatz muß auch hier zur Geltung kommen. Beim Vollzug einer Strafe wird sich der Erzieher, wie schon erwähnt, vor jeder leidenschaftlichen Aufwallung zu hüten haben, andererseits aber auch vor kalter Gleichgiltigkeit. Doch wird er dabei nie vergessen dürfen, daß diejenigen Strafen, die dem Gebiete der Regierung (im Sinne Herbarts) angehören, einen anderen Accent haben sollen, als die Strafen der Zucht. Zur Unparteilichkeit gehört es auch, daß der Erzieher sich unter Umständen auch einmal gegen sich selbst muß entscheiden können. Tritt nämlich der Fall ein, daß er sich überzeugt, zu Unrecht gestraft zu haben, so muß dieses Unrecht auf irgend eine Weise wieder repariert werden, und zwar so, daß es den Zöglingen zum Bewußtsein kommt. Selber, wenn er von einem Zöglinge darauf aufmerksam gemacht wird, daß er ihn ungerecht bestraft habe, darf er diesem das Recht der Selbstverteidigung nicht verkümmern, vorausgesetzt, daß diese selbst die geziemenden Formen einhält: der Zögling muß seine Klage dem Erzieher unter vier Augen vortragen, und zwar in bescheidener Weise und darf es erst, nachdem er die Strafe hat über sich ergehen lassen. Widersetzlichkeit vor oder bei dem Strafvollzuge sollte dagegen unter keinen Umständen geduldet werden. Seine Unparteilichkeit kann der Erzieher u. a. auch darin zeigen, daß er sich nicht ohne weiteres von der allgemeinen Anschauung tyrannisieren läßt, nach der das Angeben durchaus nicht geduldet werden darf. Es kann sehr wohl der Fall eintreten, daß ein Schwächerer von einem Stärkeren vergewaltigt worden ist. In diesem Falle hat der Schwächere sicherlich das Recht, Klage zu führen und der Erzieher die Pflicht, den Schwächeren zu schützen; denn es liegt im allgemeinen Interesse, daß nirgends die rohe Gewalt des Faustrechts herrscht. Überhaupt sollte, wo die Rechtshilfe des Erziehers angerufen wird, diese nicht verweigert werden, damit unter den Zöglingen nicht ein Gefühl der Rechtlosigkeit oder gar ein ganzes System der Selbsthilfe Platz greift. (Die näheren Verhältnisse der Strafe zum Rechtssystem und zum Lohnsystem, wie überhaupt die pädagogische Theorie der Strafe s. d. Artikel.)

Wenn man die möglichen Verhältnisse, die bei der Idee der Billigkeit in Betracht kommen können, kombinatorisch zusammenstellt, so ergiebt sich, daß vergolten werden können Übelthaten mit Wohlthaten, Wohlthaten mit Wohlthaten, Übelthaten mit Übelthaten, Wohlthaten mit Übelthaten. Wer Übelthaten mit Wohlthaten lohnt, den nennen wir großmütig, wobei wir aber den stillen Vorbehalt machen, daß die Übelthat wirklich aus Übelwollen, die Wohlthat aus Wohlwollen entsprungen ist. Solche Großmut muß eigentlich ein Grundzug des Erziehers sein, wo es sich um pädagogische Strafen handelt; denn wenn er auch in solchen Fällen scheinbar Übelthat mit Übelthat vergelten muß, so soll er doch immer bei der Strafe das Wohl des Zöglings im Auge behalten. Seine Strafübel sind also eigentlich verkappte Wohlthaten. Wer Wohlthaten mit Wohlthaten vergilt, wird gewöhnlich für dankbar gehalten. Indessen ist auch hier zu erwägen, daß die Wohlthat dessen, der sie einem andern erweist, nicht gerade aus Wohlwollen geboren zu sein braucht, sondern sehr selbstsüchtige Beweggründe haben kann, und auch die Wohlthat des Vergeltenden braucht nicht gerade die Bethätigung einer wohlwollenden Gesinnung zu sein. Es kann aber selbstverständlich von Dankbarkeit nur dann die Rede sein, wenn der Beweggrund für die vergeltende Wohlthat lediglich ein Wohlwollen war, das die Verpflichtung empfand, das Wohlwollen dessen, der zuerst eine Wohlthat erwiesen hatte, durch Bezeigung einer gleichen Gesinnung zu erwidern. In diesem Sinne wird der Erzieher z. B. Aufmerksamkeiten, die ihm seine Zöglinge durch Geschenke u. dergl. erweisen, nicht nach dem Markt- oder Gebrauchswerte der geschenkten Gegenstände messen, sondern nach der ehrerbietigen, dankbaren Gesinnung, die sich darin ausspricht. Ein Geschenk, dessen Marktwert außerordentlich geringfügig ist, kann für ihn unter diesem Gesichtspunkte doch einen großen Affektionswert haben. Übelthat mit Übelthat zu vergelten, wird dem Erzieher eben-

sowenig einfallen, wie Wohlthat mit Übelthat. Daß der Fall, wo der Erzieher eine Übelthat, äußerlich betrachtet, mit einem Strafübel erwidert, nicht unter die Rubrik: Erwiderung einer Übelthat durch Übelthat gehört, wurde soeben erwähnt. Eine nackte Übelthat mit einer ebensolchen erwidern, würde eine rachsüchtige, Wohlthat aber gar mit nackter Übelthat vergelten, eine boshafte Gesinnung verraten. Man sieht übrigens, wie das ethische Urteil in den vier soeben erörterten Fällen alle Stufen vom rückhaltslosen Beifall bis zum uneingeschränkten Mißfallen durchläuft.

Wird weiter der Zögling der Betrachtung nach der Idee des Rechts unterworfen, so ist zunächst festzustellen, daß auch für ihn die Forderung auftritt, Gesetze, Sitten, Bräuche, mündliche Verabredungen und Versprechungen heilig zu halten. Selbst an leichtfertig gegebene Versprechungen sich gebunden zu erachten, muß er angehalten werden, damit er durch Witzigung sich an Vorsicht im Eingehen von Rechtsverpflichtungen gewöhne. Auch Veranlassungen zum Streite hat er möglichst zu meiden und sich überhaupt einer friedfertigen Gesinnung zu befleißigen, die sich u. a. auch darin bethätigen kann, daß er sich keine Eigenmächtigkeiten erlaubt, sich keine ihm nicht zukommende Strafgewalt anmaßt, sondern, wo ja einmal — sei es aus Selbstüberschätzung oder aus falscher Auffassung eines Rechts oder aus irgend einem andern Grunde — Streit erhoben ist, sich dem Wahlspruche derer unterwirft, die befugt sind, hier eine Entscheidung zu geben. Und wo eine solche Unterwerfung stattfindet, ist sorgfältig darauf hinzuwirken, daß er nicht bloß deswegen gehorcht, weil er muß, sondern daß in ihm die Einsicht erzeugt wird, die getroffene Entscheidung sei die einzig mögliche Art, den Streit aus der Welt zu schaffen; er muß also dahin gebracht werden, daß er mit fröhlichem Herzen, ohne übelwollende Hintergedanken von dem Gegenstande des Streites absteht. Obgleich es sich bei solchem Streite von Kindern meist um so geringfügige Dinge handeln wird, daß sie gar nicht unter die Gerichtsbarkeit des Staates fallen, weil minima non curat praetor, so ergeht doch über sie genau so streng das Gericht der sittlichen Ideen, wie über die weittragendsten Rechtsgeschäfte der Erwachsenen, und zudem sind sie gerade wegen ihrer verhältnismäßigen Einfachheit ein ausgezeichnetes Übungsmaterial, um daran Rechtsverhältnisse auffassen und beurteilen zu lernen. Und in solcher Auffassung und Beurteilung von Rechtsverhältnissen der mannigfaltigsten Art muß der Zögling von frühester Jugend auf geübt werden, damit er vor allem auch die Rechte anderer verstehen und streng gewissenhaft respektieren lernt; denn unter keinen Umständen darf ihm gestattet werden, die Rechte, die er hat, zur Richtschnur seines Handelns zu machen, nur die Rechte anderer sollen ihm unverbrüchlich heilig sein. Auf solcher Gesinnung beruht die ganze Sicherheit des menschlichen Verkehrs. Wenn die Zöglinge unter sich selbst Rechtsverhältnisse stiften, so wird es nicht selten vorkommen, daß das Festgestellte nach einiger Zeit nicht mehr ganz der Natur der Verhältnisse entspricht, aus denen es herausgewachsen ist. In solchem Falle hat der Erzieher darauf hinzuweisen, wie das Recht dadurch, daß es einem Einzelnen oder selbst einer ganzen Gemeinschaft unbequem geworden ist, noch nicht aufhört, Recht zu sein und wie eine besondere neue Feststellung von seiten derer, die dazu befugt sind (also hier von seiten der Zöglinge), dazu gehört, um die Unbequemlichkeit zu beseitigen, wie aber andererseits eine solche erneute Feststellung auch nicht unterlassen werden darf, wenn nicht die sachlichen Verhältnisse, denen die alte Satzung hat dienen wollen, Schaden erleiden sollen; denn das Recht ist nicht um seiner selbst willen da, ist nicht Selbstzweck, sondern lediglich Mittel zu dem Zwecke, die menschlichen Verhältnisse immer zweckmäßiger zu gestalten.

So hat sich der Zögling an die mannigfaltigsten Rücksichten auf die Rechtssphäre seiner Mitmenschen, insbesondere auch seiner Altersgenossen zu gewöhnen; unter diesen Rücksichten aber spielen wieder diejenigen eine besondere Rolle, die die letztere als werdende Persönlichkeiten beanspruchen dürfen. Es handelt sich also auch hier wieder zunächst um Rücksichten auf die Integrität des Leibes — darum sind rohe und ernsthafte Schlägereien und Raufereien unter den Zöglingen streng zu verpönen, während andererseits der ehrliche Spielkampf als eine Schule des Mutes, der körperlichen Gewandtheit und geselliger Tugenden mit Freuden zu gestatten und auf alle Weise zu begünstigen ist. Erwachsene soll der Zögling nicht dadurch einer Lebensgefahr aussetzen, daß er ihnen irgend einen gefährlichen Schabernack spielt. Die Rücksicht auf die Ehre seiner Nebenmenschen verlangt von ihm, daß er sie nicht verleumdet, nicht verächtlich behandelt, nicht

verhöhnt, was alles, wenn es Erwachsenen gegenüber geschieht, auch noch gegen die Ehrerbietung verstößt, die die Jugend den Erwachsenen schuldig ist. Auch soll er sie nicht mit entehrenden Spottnamen belegen, vielmehr soll er, so weit an ihm ist, alles zum Besten kehren. Die Rücksicht auf die Wahrheit, die ein Mensch von dem andern beanspruchen kann, verlangt auch, daß man seinen Nebenmenschen nicht belügt, betrügt und hintergeht. Da die Jugend, noch weniger durch üble Erfahrungen gewitzigt, im allgemeinen einem jeden mit mehr Vertrauen entgegenkommt, als ein Erwachsener, so verrät es von einem Kinde eine ganz besondere Schlechtigkeit, wenn es seine Altersgenossen mit Lügen und mit Betrug bedient. Wichtig ist auch die Rücksicht auf Anderer Eigentum, die dem Zöglinge kaum sorgfältig genug anerzogen werden kann. Eine Vergehung gegen sein Eigentum nimmt der Geschädigte oft schwerer als eine Verletzung der Rücksicht, die der andere seiner Ehre schuldig ist. Der Zögling soll sich also gewöhnen, fremdes Eigentum, das keinen Herrn zu haben scheint, sich nicht eigenmächtig anzueignen, er soll einen Gegenstand, der ihm zum Gebrauch überlassen ist, nur in dem Sinne verwenden, wie es derjenige, der überließ, festgesetzt hat, er soll ihn vor allem aber auch schonen, fast mehr, als wenn er ihm selbst gehörte, er soll, wenn er einen Gegenstand mit einem andern gemeinsam besitzt, Rücksicht darauf nehmen, daß der andere in der Mitbenutzung nicht gehindert ist, er soll ein Eigentum eines andern, in dessen Besitz er auf Zeit gelangt ist, nicht über die festgesetzte Zeit zurückbehalten u. s. w.

Die Idee der Billigkeit, angewandt auf die Verhältnisse des Zöglings, verlangt von ihm, daß er jede Unbilligkeit hasse und überhaupt an der Art, wie in dem ihm bekannten Kreise von Menschen Lohn und Strafe verteilt wird, innern Anteil nehme. So soll es ihn auch nicht gleichgiltig lassen, wenn diese Verteilung nach unbilligem Maßstabe vorgenommen wird, wenn z. B. einem andern oder ihm selbst Unbilliges geboten wird, das ja nach dem Wort des Dichters kein edles Herz erträgt. Er hat unter solchen Umständen sogar das Recht, bei demjenigen, der für die Zufügung dieser Unbilligkeit verantwortlich ist, in gebührender Weise vorstellig zu werden, und wenn es selbst sein Erzieher wäre; ja dieses Recht kann für ihn gerade zur Pflicht werden, wenn etwa die ihm zugefügte Unbill den ganzen Bestand seiner persönlichen Ehre angetastet haben sollte. Sein Rechts- und sein Ehrgefühl soll er sich auf keine Weise verkümmern lassen, weil er sonst schließlich die Achtung vor sich selbst verlieren müßte. Selbstverständlich aber wird man einen jungen Menschen, der in solcher Weise bis an die Grenzen seines Rechts geht, mit doppeltem Nachdruck darauf aufmerksam machen dürfen, daß er es auch mit seinen Pflichten so genau zu nehmen habe, wie jetzt mit seinen Rechten, womöglich noch genauer. Läßt er aber in dieser Beziehung nichts zu wünschen übrig, ist sein Pflichtbewußtsein ebenso stahlblank und hochgespannt, wie sein Rechtsbewußtsein, und ist er auch in Erfüllung seiner Pflichten ebenso peinlich genau, wie unerschrocken in Forderung seines Rechtes, so wird man sich über einen solchen Charakter nur freuen können.

Durchmustert man auch beim Zöglinge, wie oben (S. 623 Sp. 2) beim Erzieher die Verhältnisse an der Hand der kombinatorisch zusammengestellten Begriffe, so mag auch hier zunächst der Fall betrachtet werden, daß eine Übelthat durch eine Wohlthat erwidert werden soll. Darf es für den Zögling ein sittliches Gebot werden, auf diese Weise zu vergelten? Ohne Zweifel, da auf solche Art die Summe des Wohls in der Welt, wenn jeder so handeln wollte, sehr bedeutend vermehrt werden würde, und da auch den, der auf diese Weise handeln würde, seine Handlungsweise sittlich nur fördern könnte. Nur werden wir nicht erwarten dürfen, daß der Zögling sobald auf diesen Standpunkt gelangen wird; denn es ist der höchste sittliche Standpunkt, den man sich überhaupt vorstellen kann, der erhabene Standpunkt Christi, der verlangte: Segnet, die euch fluchen! Wir werden schon froh sein müssen, wenn der Zögling zunächst nur nach der Maxime handelt: dem Freunde Freundschaft, dem Feinde Feindschaft — ein Standpunkt, auf dem viele Erwachsene, äußerlich ganz respektable Leute, Zeit ihres Lebens stehen bleiben. Aber es gilt allerdings, ihn über diesen Standpunkt nach und nach hinauszuführen. Vorläufig ist ja schon etwas gewonnen, wenn er sich entschließt, Wohlthat mit Wohlthat zu vergelten; denn die Kinder sind im Anfange der Erziehung geborene Egoisten, denen im allgemeinen jegliche Art von Selbstentäußerung schwer fällt. Aber erst, wenn die vergeltende Wohlthat nun wirklich auch aus wohlwollender Gesinnung herausblüht, ist beim Zögling ein wirklicher Anfang

zur sittlichen Vervollkommnung gemacht worden; nun wird er wenigstens bereit sein, zu danken, wo er zu danken hat. Er wird dankbar sein gegen seine Eltern, die keine Mühe scheuen, ihn zu einem tüchtigen Menschen zu erziehen, gegen seinen Lehrer und gegen alle, die sich seine Förderung angelegen sein lassen; und wenn er ihnen zunächst durch weiter nichts seine Dankbarkeit bezeugen kann, als durch seine Ehrerbietung und seine Pflichttreue, so wird doch schon das als eine sittlich ganz vollwertige Leistung gelten müssen. Wo ihm Vertrauen entgegengebracht wird, da wird er es lohnen durch Wahrhaftigkeit und treue Anhänglichkeit, Gefälligkeiten, die ihm erwiesen worden sind, wird er sich angelegen sein lassen zu erwidern, selbst für verdiente Strafen wird er sich dankbar zeigen dadurch, daß er sie ohne Murren hinnimmt. Übelthaten mit Übelthaten zu vergelten liegt ja allerdings dem natürlichen Gefühle nicht fern, aber die Rachsucht, die sich darin kund giebt, bleibt doch immer ein Gemütszustand, auf den keiner Ursache hat, stolz zu sein. Rache soll also unseren Zögling nicht beseelen, und wo Züge von ihr sich zeigen, da ist der junge Mensch immer in Gefahr, sittlich zu verrohen und zwar in um so höherem Grade, je früher solche Züge beim Zöglinge auftreten. Eine ganz andere Sache aber ist die Notwehr in Fällen dringender Lebensgefahr. Hier erwidere ich äußerlich zwar auch eine Übelthat durch eine Übelthat, aber hier bin ich zu dieser Erwiderung gezwungen, weil ich ein größeres Übel, die Vernichtung meines Daseins dadurch von mir abzuwehren hoffen darf. Wenn der Angreifer dabei zu grunde gehen sollte, so hätte er es sich doch lediglich selbst zuzuschreiben. Und wenn ich auf die Seite eines Schwachen trete, der von einem Starken vergewaltigt wird, wenn ich ferner meinen Abschen über eine solche Vergewaltigung ausdrücke, so genüge ich damit ebenso der Idee der Billigkeit, als wenn ich mich selbst in der Notwehr befinde. So soll also auch der Zögling empfinden lernen.

Wo aber endlich Wohlthat mit Übelthat gelohnt wird, wo man z. B. vertrauensvolle Hingabe mit tückischem Meuchelmorde vergilt, wie bei Siegfrieds Tod im Odenwalde, da hat unser Zögling nichts anderes auszusprechen, als seine tiefste Verabscheuung.

4. **Maßregeln, um den Zögling zur Gerechtigkeit zu erziehen: a) Unterricht, b) Zucht.** Um nun dem Zöglinge Sinn für Gerechtigkeit anzuerziehen, bieten sich zwei Wege dar: 1. es werden ihm im Unterrichte menschliche Verhältnisse mannigfaltiger Art zur Beurteilung nach den Ideen des Rechts und der Billigkeit vorgelegt. 2. Er wird angeleitet, in seinem eigenen Lebenskreise nach diesen Ideen zu handeln.

Was zunächst die Beurteilung menschlicher Verhältnisse im Unterricht anlangt, so kommen von den Unterrichtsgegenständen namentlich folgende in Betracht: Der religiöse und profane Gesinnungsunterricht (also Religionsunterricht und Geschichte), sowie vom Sprachunterricht diejenigen Partieen, in denen es sich um Lebensbeschreibungen von Schriftstellern und Dichtern, sowie um die ethische Würdigung dichterischer Erzeugnisse handelt. Es bietet sich hier ein außerordentlich reicher Stoff dar, und es verlangt alle Kunst der methodischen Verarbeitung, wenn der Zögling durch die Fülle dieses Stoffes nicht verwirrt werden soll. Welche unterrichtlichen Maßregeln nun aber im einzelnen zu treffen sind, um einer solchen Verwirrung vorzubeugen, die betreffenden Anschauungen recht sauber hervorzuheben, die dazu gehörigen ethischen Urteile und die daraus sich ergebenden Maximen des Handelns recht klar heraustreten zu lassen, ist hier nicht näher zu erörtern. (Vergl. darüber die Artikel Formale Stufen, Geschichtsunterricht, Religionsunterricht, Litteraturgeschichte.)

Es darf aber bei der bloßen Beurteilung der im Unterricht vorliegenden Fälle nicht bleiben, sondern der Zögling ist auch im sog. phantasierenden Handeln zu üben, d. h. er hat sich in die Charaktere der im Unterricht auftretenden Personen so weit zu vertiefen, daß er auch anzugeben vermag, wie sie unter gewissen angenommenen Verhältnissen, die psychologisch möglich sind, zu handeln haben würden. Dieses phantasierende Handeln bietet dann den Übergang zu der zweiten Reihe von Maßregeln, den Maßregeln der Zucht, die den Zögling in seinem eigenen Lebenskreise zum richtigen Handeln veranlassen sollen.

Die Lebensgebiete, die dabei hauptsächlich in Betracht kommen, sind das Leben in der Familie, das kindliche Spiel und das eigentliche Schulleben (also der gewöhnliche Schulverkehr mit den Altersgenossen, der Schulgarten, die Schulwerkstatt, die Schulreisen und Schulfeste). Das Leben des Kindes in der Familie ist zwar auch eine nicht unergiebige Quelle von Verhältnissen des Rechts und der

Billigkeit, allein das natürliche Wohlwollen der Eltern, wie andererseits die Nachgiebigkeit und Dankbarkeit der Kinder ist oft genug Veranlassung, daß sie nicht klar zur Ausbildung kommen. Anders beim Kinderspiel und im Schulleben. Die Wichtigkeit des Kinderspiels, namentlich des geselligen Bewegungsspiels mit Spielparteien, in Bezug auf die Entwickelung des Sinnes für Recht und Billigkeit kann kaum überschätzt werden, und die Engländer haben ganz recht, wenn sie ihren volkstümlichen Bewegungsspielen einen bevorzugten Platz in ihrem nationalen Erziehungssystem einräumen. Aber auch in Deutschland weiß man seit lange ihren Wert zu schätzen. Jean Paul hat in seiner Levana über die „Spiele der Kinder" ein eigenes Kapitel, in dem er das ganze Feuerwerk seines Humors auch seinerseits „spielen" läßt und in dem er besonders auch betont, welche Wichtigkeit das Spiel der Kinder mit anderen Kindern hat. Und Herbart, auch hier wieder philosophisch verallgemeinernd, sagt: „die Zucht geht am sichersten, wenn sie auf gesellige Anschließung der Jugend hinwirkt und hier Keime des Guten sorgfältig pflegt". Eine ebenso große Wichtigkeit wie das Spiel hat aber für die Ausbildung des Gerechtigkeitssinnes das Schulleben, weil es die Kinder in Verhältnisse versetzt, wie sie auch das spätere Leben in Arbeit und Erziehung bietet. Auch hier wieder sei bezüglich des Einzelnen auf die entsprechenden Artikel verwiesen: Spiel, Schulgarten, Schulwerkstatt, Schulreisen, Schulfeste. Nur im allgemeinen mag bezüglich der zu ergreifenden Maßregeln bemerkt werden, daß es zunächst gilt, das Gedächtnis des Willens durch Gewöhnung zu bilden, während später die Gewöhnung mehr und mehr zurückzutreten und die Selbstbestimmung an ihre Stelle zu treten hat, unterstützt, wo es nötig ist, durch Rat, Belehrung und Warnung von seiten des Erziehers.

5. Die Lebensalter und die Erziehung zur Gerechtigkeit. Es ist schon vor Herbart bemerkt, daß die sittlichen Ideen oft mit einander in Widerstreit geraten und nicht leicht denselben Gedankenkreis so ausfüllen, wie die Ethik es fordert. Auch die sittliche Vollkommenheit, d. h. die Angemessenheit des menschlichen Willens an die Gesamtheit der sittlichen Ideen, will erst nach und nach erarbeitet sein, und es ist gerade die Aufgabe der Erziehung, den Zögling so zu disziplinieren, daß er den verschiedenen Ideen nicht bloß verstattet, einträchtig bei einander in ihm zu wohnen, sondern daß er auch lernt, die eine zur Bundesgenossin der andern zu machen. Die frühesten appercipierenden Massen auf dem Gebiete des charaktermäßigen Wollens sind nun gerade die Ideen des Rechts und der Billigkeit. Die Beurteilung nach diesen Ideen ist dem Kinde geläufiger, als die nach den Ideen des Wohlwollens, der inneren Freiheit, ja sogar der Vollkommenheit, und die Verhältnisse, an denen diese Beurteilung zum Ausdrucke kommt, treten öfter in den Beobachtungskreis der Kinder, als die anderen. In der allerfrühesten Kindheit tritt allerdings diese Art der ethischen Beurteilung noch sehr zurück, da das Selbstbewußtsein der Kinder hier noch weniger entwickelt ist und die elterliche Autorität das Selbstdenken der Kinder noch völlig überschattet; dagegen spielt sie eine große Rolle im Knabenalter, wo das kameradschaftliche Gefühl und die ersten Regungen des Ehrgefühls sich schon bemerkbar machen und wo auch die größere Selbständigkeit des Knaben ihn viel häufiger mit andern in solche Berührung bringt, aus denen sich für die Beurteilung nach Recht und Billigkeit Anregungen gewinnen lassen. Und es ist sehr wichtig, daß soviel als möglich solche Verhältnisse sorgfältig zergliedert werden, weil in jeder Gesellschaft die Regelung der Rechtsverhältnisse die erste und dringendste Pflicht ist. Tritt der Knabe in das Jünglingsalter ein, so hat sich dagegen sein Rechts- und Billigkeitsgefühl durch die Rücksicht auf die anderen sittlichen Ideen, insbesondere auf die des Wohlwollens und der inneren Freiheit, mancherlei Einschränkungen gefallen zu lassen.

Litteratur: Herbarts Werke von Hartenstein, Leipzig 1881. — Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften, Leipzig 1844. — Kern, Grundriß der Pädagogik, Berlin 1873. — Lazarus, Leben der Seele. 3. Aufl. Berlin 1883 — Ziller, Grundlegung. 2. Aufl. Leipzig 1884. — Nahlowsky, Allgemeine Ethik. 2. Aufl. Leipzig 1885. — Lange, Jean Pauls Levana, Langensalza 1886.

Leipzig-Gohlis. O. W. Beyer.

Geringschätzung

s. Verachtung

Gesamtentwickelung und Einzelentwickelung.

1. Das Problem und seine Geschichte. 2. Die Komponenten der Gesamtheit in ihrer geschichtlichen Entwickelung: a) Die politische Gemeinschaft. b) Arbeit und Wirtschaft. c) Religion. d) Sitte und Recht. e) Überlieferung und Geschichte. f) Schrift und Schrifttum. g) Naturerkenntnis und Wissenschaft. h) Kunst. 3. Gesamtgeist und Einzelgeist. 4. Der Prozeß der Gesamtentwickelung. 5. Die Einzelentwickelung. 6. Die Analogie zwischen Einzel- und Gesamtentwickelung. 7. Pädagogische Folgerungen.

1. Das Problem und seine Geschichte. Die Thatsache, daß jedes menschliche Individuum in eine Gemeinschaft hineingestellt ist, inmitten deren es wird und wächst, lebt und wirkt, schafft eigentümliche Beziehungen zwischen dem Einzelnen und der umgebenden Gesamtheit, die namentlich auf alle Erziehungs- und Bildungsarbeit von tiefgreifendem Einfluß sind. Daß besonders die Entwickelung des Einzelnen mit der der Gesamtheit wesentliche Berührungspunkte aufweist, ist ein Gedanke, der sich fast unwillkürlich einstellt, sobald einmal die Reflexion auf die geschichtliche Entwickelung einer solchen Gesamtheit sich richtet. Der überschauenden Betrachtung schließt sich das Volks- oder Menschheitsganze zum konkreten Bilde einer Einzelpersönlichkeit zusammen, und die großen geschichtlichen Entwickelungsstufen treten ungesucht in Parallele zur aufsteigenden Reihe der Lebensalter. In solchem Sinne spricht das a. T. von Israel, Ephraim u. s. w., indem es das ganze Volk meint, wie von einer Einzelperson: „Da Israel jung war, hatte ich ihn lieb, und rief ihn, meinen Sohn, aus Ägypten.“ (Hos. 11, 1). Ähnlich ist der leidende Gottesknecht des babylonischen Jesaja eine Personifikation des ganzen Volks oder wenigstens eines Teils desselben. Und wenn endlich Paulus den Übergang vom Judentum zum Christentum als Emporwachsen des Kindes zur Mündigkeit darstellt (Gal. 3, 23—4, 7), so ist damit auch schon die pädagogische Wendung des Gedankens angedeutet, der wir von nun an in klassischen Darstellungen der Heilsgeschichte (so besonders bei Clemens von Alex. und Augustin nach H. Ritter, Geschichte der Philosophie IV, 454 und V, 395 ff.) bis auf Lessings „Erziehung des Menschengeschlechts“ immer wieder begegnen. Dabei handelt es sich freilich fast ausschließlich um die Deutung der Volks- oder Menschheitsentwickelung durch die leicht überschaubaren Verhältnisse der Einzelentwickelung, während die umgekehrte Betrachtung erst der neueren und neuesten Pädagogik angehört. Sie führt zur Behauptung oder Forderung, daß die Entwickelung des Einzelnen die der Gesamtheit nachahme bezw. nachzuahmen habe, die etwa seit dem letzten Viertel des vorigen Jahrhunderts bei Denkern und Dichtern, bei Forschern und Schulmännern vielfach zu hören ist. Auf diese oft nur aphoristischen Äußerungen im einzelnen einzugehen ist hier um so weniger notwendig, als eine sehr reichhaltige Zusammenstellung derselben in Vaihingers Schriftchen „Naturforschung und Schule“ (1889) bequem zugänglich vorliegt. So soll hier nur kurz auf die wesentlichen Momente in der Hauptlinie pädagogischer Gedankenentwickelung hingewiesen werden, welche schließlich zur praktischen Verwertung des historischen Unterrichtsprinzips führte.

Zuerst ist da Rousseau zu nennen, insofern bei ihm das Grundproblem, um das es sich in der ganzen Frage handelt, am schärfsten zu Tage tritt. Dieses Grundproblem ist nämlich, wie unten gezeigt werden soll, das Verhältnis der Einzelentwickelung und der sie bestimmenden Erziehung zur vorgefundenen Überlieferung. Rousseau nun weist bekanntlich den Einfluß der Überlieferung auf die Erziehung schroff ab: sein Emil soll rein auf sich und seine persönlichen Bedürfnisse gestellt alles selbst finden und erfinden („qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente.“ Emile I. III. 15). Aber gerade hierdurch nähert sich Rousseau in gewissem Sinne unserem Gedanken: Die Konstruktion seines Erziehungsganges im Emil zeigt manche Berührungspunkte mit der Konstruktion der Menschheitsentwickelung im discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes (vergl. Sallwürk, „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte“ 13 ff.) Er würde sich danach immerhin zum Satz verstanden haben, daß die Einzelentwickelung die kulturgeschichtliche Entwickelung nachzuahmen habe — wenigstens bis zu dem Punkte, wo nach ihm das Verderben anhebt, d. i. bis zur Bildung größerer sozialer Verbände mit fester staatlicher Organisation. Die direkte Verwertung geschichtlicher Stoffe für die Erziehung im Sinne unseres Prinzips würde er aber entschieden abgelehnt haben, da er diese ganz ausschließlich auf die in der Person des Zöglings unmittelbar vorhandenen Anlagen und Antriebe gründet. Darum ist

er auch in seiner Pädagogik ebenso unhistorisch wie in seinen gesamten Anschauungen, und in diesem Punkt sind die deutschen Aufklärungspädagogen seine getreuen Nachfolger, ohne freilich sein feines Verständnis für die Eigentümlichkeiten der kindlichen Natur und die stufenmäßige Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu teilen. Sie sehen in ihrem Zögling von vornherein den vernünftigen homunculus des 18. Jahrhunderts, der in möglichst raschem Zuge und unter Beiseitesetzung all der „Fratzen“ vergangener Zeiten zur Verstandeskultur seines aufgeklärten Zeitalters emporgehoben werden soll. Wo sie der kindlichen Natur Rechnung tragen, geschieht es doch häufig nur in äußerlicher Weise. Erst Pestalozzi faßt die Sache wesentlich tiefer. Er sieht, daß es nicht genügt, die Kinder mit der Kraftbrühe klarer und deutlicher Begriffe aufzufüttern, daß das Kind erst Kind sein und daß alles in ihm auf natürlichem Wege aus eigenem Anschauen und persönlichem Erleben wachsen und werden muß. Dieses Wachsen und Werden ist aber bei dem Einzelnen ein ähnliches wie bei der Gesamtheit. Die soziale Entwickelung erfolgt durch die drei Stufen des Naturstandes, des gesellschaftlichen, des sittlichen Zustandes. Sie „scheinen sich gegen einander zu verhalten wie Knabenjahre, Jünglingsjahre und Männeralter.“ (Nachforschungen über den Gang der Natur u. s. w. S. W. ed. Seyffarth X, 134). Und wie hier für die sittliche, so nimmt Pestalozzi auch für die intellektuelle Entwickelung eine ähnliche Parallele an. Er glaubt „den Unterricht dem Gange der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts an sich selbst näher gebracht“ zu haben und behauptet in Bezug auf den Sprachunterricht: „Wir müssen mit der Erlernung der Sprache bei unsern Kindern eben den Gang gehen, den die Natur in Rücksicht auf diesen Gegenstand mit dem Menschengeschlecht ging.“ (Wie Gertrud u. s. w. ed. Mann IX, 1 und X, 12). Ähnliche Andeutungen finden sich bezüglich der beiden anderen Elementarmittel: Form und Zahl. Aber es handelt sich dabei eben doch nur um Elementarmittel, um die Anfänge der Bildung, wie sie sich der psychologischen Überlegung unmittelbar ergeben, und von einer Anlehnung des Unterrichts an den eigentlichen Inhalt der überlieferten Geschichte ist nirgends die Rede. In solchem Sinne wirksam wurde das historische Unterrichtsprinzip, soweit die Entwickelung hier in Betracht kommt, erst bei Herbart. Durch eine besonders sorgfältige Schulbildung mit dem klassischen Altertum vertraut gemacht, hatte er in den Schriftstellern desselben (die zugleich seinem Philosophieren wichtige Ausgangspunkte boten) in frühe begonnener Erzieherthätigkeit wertvollste Bildungsmittel für die Jugend erkannt. In der Odyssee sieht er die „klassische Darstellung eines idealischen Knabenalters“ (Päd. W. ed. Willm. I, 291), in das man den Knaben zuerst einführen soll, um von da an der Hand der Geschichte „den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachzugehen“ (ebenda 55), und so „in dem nachahmenden Fortschritt des Knaben die interessanteste Versinnlichung des großen Aufsteigens der Menschheit“ zu gewinnen (ebenda 348). Damit ist die unhistorische Einseitigkeit der Aufklärung prinzipiell überwunden. Statt sich zu sehr auf die eigenen kleinen Kunstmittel des Erziehers zu verlassen mahnt Herbart diesen vielmehr, „daß nicht er, sondern die ganze Macht dessen, was Menschen je empfunden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist, der dem Knaben gebührt und welchem er zur verständigen Deutung und zur verständigen Begleitung bloß beigegeben wurde.“ Denn „das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentriert darbiete, sei es als Lehre sei es als Warnung“ (ebenda 337). Und so will Herbart durch chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuern“ (ebenda 441) „das Allgemeine im Individuellen darstellen, Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen“ (ebenda 349). Damit ist ein die historischen Stoffe selbst in ihrer geschichtlichen Abfolge verwertender Erziehungsgang in aller Bestimmtheit ausgesprochen, der von Herbart selbst und seinen ersten Schülern (Dissen, Thiersch u. a.) freilich nur auf Auswahl und Anordnung der alten Klassiker beim Gymnasialunterricht praktisch angewendet wurde, so daß die Ansicht entstehen konnte, es habe sich dabei nur um den neuhumanistischen Enthusiasmus für das Griechische gehandelt, dem doch Herbart wiederholt ausdrücklich entgegentritt. Einer seiner spätern Schüler, Brzoska (Über die Notwendigkeit pädagogischer Seminare 1836. Ausgabe von Rein 1887, S. 15), sprach unter unmittelbarer Berufung auf Herbart als „Hauptsatz der Pädagogik“ aus: „Der aus der Wiege erwachsende Mensch giebt ein vollkommen ana-

loges Bild zu der Entwickelung des ganzen Menschengeschlechts," und leitete daraus die Notwendigkeit einer geschichtlichen Anlage und Fundierung der gesamten Erziehungsarbeit ab. Innerhalb der Schule Herbarts griff dann Ziller das historische Unterrichtsprinzip wieder auf, das ihm zwar keineswegs der eine „Hauptsatz der Pädagogik," sondern nur einer „neben andern feststehenden Grundsätzen" war, das er aber mit seiner auf das Praktische gerichteten Energie und Konsequenz viel weiter und ausgiebiger verwertete, als seine Vorgänger. Die von Herbart über Gesinnungsunterricht und über chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neueren gegebenen Andeutungen verbindend und durchführend stellte er als „konzentrierende Mittelpunkte" des Unterrichts „Gesinnungsstoffe" auf, deren Auswahl und Fortschritt so einzurichten ist, „daß sie teils der Entwickelung und Fortbildung des kindlichen Geistes- und namentlich den Apperzeptionsstufen, die darin nach psychologischen Gesetzen aufeinander folgen müssen, entsprechen, teils den der Entwickelung des Einzelnen im Großen korrespondierenden Fortschritt in der Entwickelung der Geschichte der Menschheit, soweit sie uns durch klassische, der Jugend zugängliche Darstellungen bekannt ist, in allen seinen für unsere gegenwärtige Kulturstufe nachweisbar bedeutsamen Hauptperioden repräsentieren." (Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht 1865, S. 427.) Diese Forderung gilt nicht nur für das Gymnasium, sondern auch für die Volksschule, welche dazu die heils- und profangeschichtlichen Stoffe zu verwerten hat. Auf die Stellung des a. T. im kulturgeschichtlichen Unterrichtsgang hatte übrigens schon Kohlrausch als Herbarts Schüler in Göttingen unter Berufung auf Herder hingewiesen (Herbarts Päd. Schr. I, 599). Zillers Bemühungen nun waren, indem er den Unterricht von seinen untersten Stufen an organisch aufzubauen suchte, hauptsächlich auf Ausführung dieses geschichtlichen Volksschullehrplanes gerichtet. Auch versuchte er gegenüber manchen Bedenken und Zweifeln den Parallelismus zwischen der Reihe der heilsgeschichtlichen Stoffe und den Entwickelungsstufen des Einzelnen in seinem Verhältnis zur sittlich-religiösen Gemeinschaft nachzuweisen (Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. XIII, 117 ff.), was ihm indes keineswegs in überzeugender Weise gelang. Viel wichtiger als diese Deduktionen war für die praktische Ausgestaltung des kulturgeschichtlichen Unterrichtsprinzipes das von Rein und seinen Eisenacher Mitarbeitern Pickel und Scheller inzwischen begonnene Werk „Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen" (1. Aufl. 1878—1885), welches die Durchführung der „kulturhistorischen Stufen", sowie der „Konzentration des Unterrichts" im Sinne Zillers für die acht Volksschuljahre im einzelnen aufzeigte und die Arbeit der Volksschule in weiten Kreisen wesentlich beeinflußt hat, während der Unterricht der höheren Schulen bis jetzt noch weit weniger die Einwirkungen des neuen Prinzipes erfahren hat. (Eine gewisse Berücksichtigung findet dasselbe im Lehrplan für die ungarischen Staatsgymnasien von 1879. S. Kármán, Beispiel eines rationellen Lehrplans für Gymnasien 1890, S. 50). Die lebhafte Kontroverse, welche sich im Anschluß an die Aufstellungen Zillers über Geltung und Tragweite seiner „Kulturstufen" entspann — die wichtigeren Erscheinungen derselben werden unter der Litteratur angeführt — haben wesentlich zur Klarstellung und richtigen Begrenzung des Gedankens beigetragen, auch sind einzelne Seiten der Frage (besonders der Zusammenhang des naturkundlichen Unterrichts mit der geschichtlichen Entwickelung von Arbeit und Wirtschaft durch Beyer, des Zeichenunterrichts mit der kunsthistorischen Entwickelung durch Merard) dabei gründlich erwogen worden. Im ganzen indes hat das Prinzip noch keine erschöpfende Entwickelung und Begründung erfahren, ja gerade die hervorragendsten Vertreter eines kulturgeschichtlichen Erziehungsganges haben den zu Grunde liegenden Satz von der Übereinstimmung zwischen Gesamt- und Einzelentwickelung — sei es als Behauptung oder als Forderung — in der Regel kurzweg als giltig angenommen. Aber auch da, wo man in eine nähere Erörterung des Gegenstandes eingetreten ist, hat man die kulturgeschichtliche Seite der Sache meist nur ungenügend in Betracht gezogen: entweder man wies nur im allgemeinen darauf hin, oder man legte sich das Einzelne ohne sorgfältige Prüfung der historischen Thatbestände, so wie man es gerade brauchte, zurecht.

Nun ist eine klare und zuverlässige Ansicht von der Sache nur so zu gewinnen, daß man zunächst von der Gesamtentwickelung an der Hand der kulturgeschichtlichen Forschung ein bestimmtes Bild entwirft, dann ebenso die Einzelentwickelung für sich betrachtet und schließlich die Beziehungen dieser zu jener untersucht. Die

nachfolgende Darstellung versucht dieser Aufgabe nachzukommen. Dabei erwies es sich vor allem als notwendig, den komplizierten und vieldeutigen Begriff der Gesamtheit in die einzelnen Gebiete, aus denen er sich zusammensetzt — sie mögen hier Komponenten heißen — zu zerlegen, zumal deren geschichtliche Entwickelung zum Teil eine recht verschiedene ist. Für jedes derselben galt es, die entscheidenden Entwickelungsmomente unter ausreichender Bezugnahme auf bestimmte Thatsachen klarzustellen — ein, zumal bei der gebotenen Raumbeschränkung, nicht ganz leichtes Unternehmen, das wohl auf einige Nachsicht rechnen darf. Die Hauptumrisse wenigstens dürften zuverlässig sein und der weiteren Ausführung einen sicheren Boden gewähren, obschon manche bisher vom pädagogischen Standpunkt unternommene Schematisierung von Geschichtsstufen dabei keine Bestätigung gefunden hat. Auch die Einzelentwickelung mußte um des einheitlichen Zusammenhangs willen hier noch einmal umschrieben werden, und auch da wird man manche Stufen vermissen, die andere — freilich durchaus nicht übereinstimmend — zu unterscheiden pflegen. Was sie an Detail der Gliederung zu gewinnen scheinen, geht an Sicherheit und Allgemeingiltigkeit der unternommenen Aufstellungen verloren. Man darf auch nicht meinen, Geltung und Wert des kulturgeschichtlichen Erziehungsprinzipes hänge davon ab, ob es gelinge in der Einzel- oder Gesamtentwickelung möglichst viele unmittelbar und regelrecht zu einander passende Stufen ausfindig zu machen. Diese Tendenz führt leicht zu Künsteleien, die die ganze Sache verdächtig machen, und das vermeintliche Mehr ist dann ein Weniger.

2. Die Komponenten der Gesamtheit in ihrer geschichtlichen Entwickelung. a) Die politische Gemeinschaft. Nach ihrem Ursprung und in ihrer Grundform ruht die menschliche Gemeinschaft auf einer doppelten Naturgrundlage: der Abstammungs- und der Ortsgemeinschaft, wobei zunächst die erstere von ausschlaggebender Bedeutung ist. Sie wirkt durch das ganze Reich organischer Bildungen, indem in der Zeugung neuer Geschlechter durch die elterliche Generation ein realer Zusammenhang gleichartiger Wesen gegeben ist, der bei dem Menschen einen ganz eigentümlichen Wert und Inhalt gewinnt und zur unerläßlichen Lebensform wird, in der das Einzeldasein sich allein entwickeln kann.

So bildet denn die Familie den engsten menschlichen Gemeinschaftskreis und damit zugleich das soziale Elementargebilde: „die Zelle des sozialen Organismus“ (Schäffle). In die Ursprünge des Menschengeschlechts freilich dürfen wir die Familie in der Geschlossenheit und Bestimmtheit, in der sie die geschichtlichen Zeiten kennen, nicht verlegen. Wahrscheinlich bildete die Horde, die unter einem Häuptling Männer, Frauen und Kinder in noch wenig geordneter Weise vereinigte, die Urform menschlicher Gemeinschaft. Die patriarchale Verfassung, der wir in den Anfängen der Geschichte meist begegnen, zeigt noch manche Überreste davon. Die Familie im engsten Sinne erscheint hier nur als untergeordnetes Glied der Stammes- und Geschlechtsgemeinschaft (Sippe, genus, γένος, clan), und solche Stämme sind es, die sich unter den geeigneten Bedingungen zur größeren Einheit des Volkes (gens) zusammenschließen. Das „Volk“ ist das letzte Glied in der aufsteigenden Reihe von Verbänden, welche wesentlich und mit ausdrücklichem Bewußtsein sich auf Abstammungsgemeinschaft gründen und dieselbe, wenn sie, wie es in der Regel geschieht, nicht mehr durch wirkliche Überlieferung nachweisbar ist, durch Aufstellung von Stammvätern und Stammesheroen in Sage und Mythus dichtend konstruieren.

Bei diesen Bildungen ist jederzeit auch das zweite Prinzip in Wirksamkeit getreten, das eingangs genannt wurde: die Ortsgemeinschaft. In den Anfängen der Kultur erweist es sich als sekundär: der Jäger und Nomade hat noch keinen fest bestimmten und abgegrenzten Wohnort. Aber mit der Seßhaftigkeit des Ackerbauers wird die Ortszugehörigkeit zu einem wesentlichen und bald zum entscheidenden Moment. So bildet sich die Mark- und Gaugenossenschaft, der „Stadtstaat“ (civitas, πολιτεία) der Griechen und Römer — es ist die territoriale Gemeinschaft, gegenüber der auf gemeinsamer Abstammung beruhenden „gentilizischen“ Gemeinschaft, wie wir sie hauptsächlich bei den Germanen — entsprechend ihrem weit spätern Übergang in fest abgegrenzte Wohnsitze — finden. Aber auch die Gaugenossenschaft schafft sich wohl im Heros eponymos den gemeinsamen Stammvater und bezeugt damit die gewichtige Rolle, welche der Abstammungsgemeinschaft im Volksbewußtsein zukommt.

In typischer Weise zeigt diese Verhältnisse die jedermann bekannte Überlieferung Altisraels. In den Erzählungen des Pentateuch haben

wir die sagenhafte Konstruktion der Vorzeit, in der sich das schon territorial bestimmte Volksbewußtsein widerspiegelt: der gemeinsame Stammvater Abraham hält noch die verwandten Völkerschaften der Israeliten, Edomiter und Ismaeliten zusammen. Die letztern sind schon einer Nebenehe entsprossen. Das spezifisch israelitische Wesen aber ist in Jakob verkörpert, dessen 12 Söhne die 12 Stämme des Volkes produzieren. Zu einer die ganze Volksgemeinschaft umfassenden politischen Vereinigung hat es Israel nur ganz vorübergehend gebracht. Ihm war in der Menschheitsgeschichte die andere und zweifellos höhere Aufgabe zugefallen, den Gedanken eines Gottesreiches zu zeitigen, während es neben und über sich die Reiche dieser Welt entstehen und vergehen sah: die großen orientalischen Despotieen, das alexandrinische, das römische Weltreich. In diesen greift der Staatsverband über die Volksindividualität hinaus und wird gebildet durch die kriegerische Obmacht eines Eroberervolkes und die das ganze Reich umspannende Regierung der Centralgewalt. Erleichterter und gesteigerter Personen- und Güterverkehr auf dem Boden gleicher Staatsangehörigkeit schafft hier wichtige Berührungen und Zusammenhänge zwischen verschiedenen Volksindividualitäten und bereitet von dieser Seite her den Gedanken einer die ganze Menschheit umfassenden Gemeinschaft vor.

Eigentümliche Organisationsformen bringt das Mittelalter zur Entwickelung, zunächst im Feudalsystem, das, auf der Idee und Institution der altgermanischen Gefolgschaft ruhend, mit diesem ideellen Moment sich machtvoller im großartigen Bau der mittelalterlichen Papstkirche bewährt als auf politischem Gebiet, wo es keine dauerhaften großen Verbände homogener Glieder schaffen kann, wo vielmehr jede Verschiebung der Machtverhältnisse Erschütterung der bestehenden Ordnung mit sich bringt und aufsteigenden Herrschaftsgelüsten unausgesetzt Nahrung giebt. Um so wirksamer wird im Mittelalter ein zweites Prinzip: der Zusammenschluß gleichartiger sozialer Elemente zu den großen einheitlichen Verbänden der Städte und Stadtbünde, der Stände, der Innungen und Gilden, welche größere Kreise oft fester umfassen als die Zugehörigkeit zu der nur locker gefügten politischen Einheit.

Aus den Kämpfen, welche die Neuzeit einleiten, geht zunächst der absolutistische Staat hervor, in welchem die auf Militärmacht gestützte Omnipotenz der Obrigkeit im Gegensatz zu den Unterthanen an das römische Kaisertum erinnert. Den Rechten der „Stände" bleibt hier in der Regel wenig Raum, bis die großen Revolutionen des 17. und 18. Jahrhunderts zum modernen Rechtsstaat führen, der in seiner unter Mitwirkung der Gesamtheit zustande gekommenen „Verfassung" allen „Staatsbürgern" gleiche Rechte zusichert. Der nivellierenden Gleichmacherei aber, welche aus dem abstrakt gefaßten Staatsbegriff als lediglich politischer Organisation sich ergiebt, arbeitet in unserm Jahrhundert ein kräftig entwickeltes Nationalgefühl entgegen, und in den „Nationalstaaten" der Gegenwart kommt wieder das Bewußtsein der Stammesgemeinschaft zu entscheidender Geltung, allerdings in wesentlich anderer Form, als wo es auf früheren Stufen geschichtlicher Entwickelung noch die reale physische Abstammungsgemeinschaft zu seinem Inhalt hatte. Die gemeinsame Sprache mit dem reichen in ihren Schriftdenkmälern niedergelegten Bildungsinhalt, die gemeinsame Staatsangegörigkeit und die in beiden gegebene Gemeinsamkeit historischer Überlieferung sowie die Übereinstimmung in Lebensgewohnheiten und Geistesrichtungen konstituiert hier das Nationalbewußtsein, durch das man sich als Sohn seines „Vaterlandes" — die gemütvolle, innerliche und innige Erfassung des Staatsbegriffs — weiß. Dem Staat gilt loyale Gesetzestreue der Staatsbürger, dem Vaterland die hingebende, opferwillige patriotische Gesinnung seiner Söhne. Einen besonderen Ausschnitt aus dem Vaterland bildet noch die „Heimat", als der in den Bereich unserer unmittelbaren Erfahrung fallende Kreis unserer Umgebung. Er giebt in Verbindung mit dem engsten Kreis, der Familie, die konkrete Grundlage ab für alles zugleich historisch und territorial bedingte Gemeinschaftsbewußtsein und so spricht man gerne von der Heimat, wenn man die volle sinnliche und gemütliche Resonanz im Bewußtsein der Zugehörigkeit zu einem größeren Ganzen durchklingen lassen will. Nicht überall deckt sich die politische mit der linguistisch-kulturellen Nationalität, woraus eigentümliche Durchschneidungen der Gemeinschaftskreise und besondere Nüancierungen des Gemeinschaftsbewußtseins erwachsen, denen im Leben der Gesamtheit eine wichtige Rolle zufällt. Denn thatsächlich ist der Einzelstaat heute auch äußerlich nicht mehr die umfassendste Gemeinschaft, welche die Menschen verbindet. Es giebt feste Formen und Einrichtungen eines internationalen

staatlichen Verkehrs, welcher die in stets weiterm Umfang realisierte Tendenz hat, schließlich die ganze Erde zu umspannen und durch gewisse Organisationsformen das ganze Menschengeschlecht zu umfassen. In dem Kreise „weltbürgerlicher" Ideen hat man diesen Gedanken bis zu einem alle nationalen Unterschiede verwischenden Ende ausspinnen wollen. Das kräftige Nationalbewußtsein unserer Tage bildet nur eine gesunde Reaktion gegen diese Verschwommenheit und Verflachung, welche übersieht, daß reichgegliederte Individualisierung auch in größten Zusammenhängen nur förderlich ist, während andererseits das Durchgehen und Übergreifen nationaler Eigentümlichkeit über politische Grenzen die Gewähr für Interessengemeinschaft und wechselseitige Verständigung unter den verschiedenen Staaten bietet.

b) **Arbeit und Wirtschaft.** Von den einzelnen Gebieten, auf welchen innerhalb der soeben skizzierten Organisationsformen das Leben der Gesamtheit sich nach verschiedenen Richtungen entwickelt, sei zunächst die in Arbeit und Wirtschaft auf Beschaffung des äußern Lebensbedarfs gerichtete Thätigkeit hervorgehoben. Ein kurzer Hinweis auf allbekannte Dinge mag hier genügen. In den Anfängen der Kultur begegnen uns in aufsteigender Reihe der Jäger und Fischer, Nomade, Ackerbauer: überall zunächst die einzelne Geschlechtsgemeinschaft (Horde, Familie, Stamm) eine unabhängige, sich selbst genügende Wirtschaftseinheit ohne Tauschverkehr und Gliederung der Arbeit. Eine weitere Nötigung in dieser Richtung ergiebt erst engeres Zusammenleben in festen Wohnsitzen, die dadurch geschaffene Vermehrung der Bedürfnisse und die erhöhte Schwierigkeit sie zu befriedigen. Arbeitsteilung und Handel sind die beiden Grundformen, welche eine immer weiter gehende Differenzierung der menschlichen Leistungen und einen wirtschaftlichen Zusammenhang zwischen größeren Kreisen herbeiführen bis zu der unübersehbar reichen Gliederung heutiger Güterproduktion in den mannigfachsten Formen des Klein- und Großbetriebs und der thatsächlich die ganze Erde umspannenden Einheit des Welthandels. Der enge Zusammenhang dieser wirtschaftlichen mit der sozialen und politischen Entwickelung ist so naheliegend, daß es nicht nötig erscheint, ihn hier im einzelnen nachzuweisen. Beides zusammen führt zur Gliederung der menschlichen Gesellschaft nach Klassen, Ständen, Berufsarten und damit zur Bildung von Gemeinschaftskreisen, welche als Einschlag in den Aufzug der politischen und nationalen Verbände erst das eigentliche soziale Gewebe herstellen.

c) Die Religion bildet ein weiteres Grundelement alles menschlichen Gemeinschaftslebens. Sie stellt sich uns dar in gewissen Vorstellungen über die den Weltlauf — in engerem oder weiterem Umfang — beherrschenden Mächte und im Verhalten zu denselben. Als die niedrigste Stufe religiösen Vorstellens gilt der Animismus (Spiritismus) mit seinen besonderen Ausgestaltungen zum Fetischismus und Schamanismus. Jene Mächte erscheinen hier in der unbestimmten und rohen Gestalt von Spukgeistern, die man durch allerlei Prozeduren beherrscht und zum eigenen Dienst zwingt. Erst auf der nächsten Stufe begegnen wir eigentlichen mit voller Persönlichkeit ausgestatteten Göttern. Sie haben einen doppelten Ursprung: einerseits in Ahnenkult und Heroenverehrung, andererseits in der personifizierenden Auffassung von Naturvorgängen. Hier mag daran erinnert werden, wie eine heute unter den Anthropologen weit verbreitete Ansicht in der Ahnenverehrung die Wurzel aller Religion sieht, wodurch die grundlegende Bedeutung gekennzeichnet wird, welche der Abstammungsgemeinschaft auch für die Entwickelung der religiösen Bethätigung zukommt. Stammesgenossenschaft ist in der Regel zugleich Kultgenossenschaft und findet in dieser ihren vorzüglichsten Ausdruck. Daher erscheint die Gottheit auf dieser Stufe immer als Stammes- oder Nationalgottheit: in ihr stellt sich ein Volk zugleich in vollkommener Ausprägung dar, was es als treibende Macht in seinem eigenen Leben erfahren hat, und so spiegeln die idealisierten Göttergestalten die Geschichte und das Ethos des Volkes wieder. Ob dabei von vornherein polytheistische Spaltung in eine Mehrheit von Persönlichkeiten stattfindet, ist nicht von prinzipieller Bedeutung, denn auch die henotheistische Anschauung von einem einzigen Stammesgott erhält ihr polytheistisches Komplement von den Göttern der Nachbarstämme und eine Vermischung mit diesen kann auch praktisch zum Polytheismus führen. Zu all diesen Momenten gesellt sich dann noch bei Kulturvölkern bewußte dichterische Verarbeitung und Weiterbildung der überlieferten Mythen, und so entsteht schließlich der wohlgegliederte Götterstaat, wie ihn der griechische und römische Olymp

in deutlichem Reflex des geschichtlichen Lebens der betreffenden Völker zeigt. Gegenüber den bisher besprochenen Religionsformen bemüht sich der Monotheismus die Schranken der Menschlichkeit von der Gottheit abzustreifen, indem er sie als den einigen, letzten, allumfassenden Weltgrund begreift, womit denn zugleich die Geistigkeit als wesentliches Attribut gegeben ist. Er kommt geschichtlich zum Durchbruch entweder auf dem Wege vorwiegend theoretischer Überlegung (bei den griechischen Philosophen) oder in Befriedigung eines vertieften und geläuterten praktisch-religiösen Bedürfnisses, wie es sich in den Gottesmännern Israels entwickelte.

In der Geschichte des Volkes Israel stellen sich überhaupt alle Hauptstufen der Religionsentwickelung dar, denn es unterliegt heute keinem Zweifel, daß es auch die erste derselben, die animistisch-fetischistische mitgemacht hat, wenn sie auch nur in zahlreichen „Überlebseln“ sich noch nachweisen läßt. Bei seinem Eintritt in den Bereich geschichtlicher Kunde (d. i. mit der Besetzung des Jordanlandes) steht Israel schon auf der zweiten Stufe: der Stammgott Jahwe, dessen Erkenntnis und Verehrung die Überlieferung auf Moses zurückführt, ist noch national und territorial beschränkt und besitzt ausgesprochen mythologische Züge. Aber in seinem Volk und in seinem Land duldet er keinen Gott neben sich: hier ist er der Einzige, dessen Gebote darum auch mit viel größerem Nachdruck das ganze Volksleben umspannen und bestimmen und so schon Altisrael zum klassischen Volke der Theokratie machen. Indem die Propheten den sittlich-religiösen Kern israelitischer Gottesverehrung mit gewaltiger Energie erfassen, treten sie nicht nur aller Verunreinigung sowie den heidnischen Rück- und Abfällen des Kultus entgegen (welche Tendenz in der Centralisierung des Kultus in Jerusalem unter König Josia zu einem gewissen Ziele kommt), sondern arbeiten sich durch zum reinen Monotheismus einer im „Herrn“ verkörperten sittlichen Weltordnung, welche alles Geschehen umspannt und in deren Dienst auch das Einzelnste und Kleinste steht. Die wirksamen Ansätze zur weiteren Vergeistigung, Reinigung und Verinnerlichung der religiösen Weltanschauung, welche aus dem politischen Untergang des „auserwählten Volkes“, aus den schweren Prüfungen des leidenden Gottesknechtes erwachsen, finden in der welterlösenden und weltbefreienden Religion Jesu Christi, in seinem Gottesreich, das „nicht von dieser Welt ist“, ihre Erfüllung: es ist die Vollendung des Idealismus nach der ethischen Seite und somit das für die Menschheit weit wichtigere Seitenstück zum theoretischen Idealismus der Welterkenntnis, den die griechischen Philosophen gelehrt hatten.

In der christlichen Anschauung der allgemeinen Gotteskindschaft ist die Idee einer alle Menschen umspannenden Gemeinschaft zuerst wirksam ausgesprochen und tief und schlicht durch die engste menschliche Beziehung verständlich gemacht. Das damit verkündete Gottesreich ist zwar nicht von dieser Welt, soll aber in diese Welt kommen; zu bewirken daß dies geschehe, ist die Aufgabe der christlichen Kirche, die sich zu diesem Zweck allerdings mit den Mächten der Welt in Beziehung setzen muß. Ob die Kirche dabei ihrer idealen durch Christus ihr gesteckten Aufgabe treu bleibt, oder selbst verweltlicht, ist das große Thema der Kirchengeschichte und zugleich das Kriterium für den Anspruch einer Kirchengemeinschaft auf echt christlichen Geist. Heute erheben denselben mehrere Konfessionen und Sekten, zum Teil mit der Behauptung ausschließlicher Berechtigung. Der Protestantismus erkennt prinzipiell in der Ausprägung verschiedener Bekenntnisse nur die notwendige Individualisierung und Spezialisierung der christlichen Grundideen auf dem Boden der „sichtbaren Kirche“ und findet insbesondere in der Bildung von „National- und Landeskirchen“ nur das unerläßliche Mittel zur Durchdringung aller Lebensverhältnisse mit dem Geist des Christentums, dessen Bestimmung zu einem die ganze Menschheit umschließenden Bande übereinstimmender sittlich-religiöser Weltanschauung und Lebensgestaltung dadurch nicht geschädigt, sondern — indem die Individualität den nötigen Spielraum erhält — erst recht gefördert wird. In dem Anspruch auf Weltreligion begegnen nun freilich dem Christentum noch die zwei großen (an Bekennerzahl ihm zum Teil überlegenen) Religionen des Islam und Buddhismus ohne doch seinen universellen Beruf ernstlich in Frage stellen zu können. Denn die leitende Kulturentwickelung der Gegenwart steht wenigstens äußerlich durchaus unter dem Zeichen des Christentums, soviel auch noch daran fehlt, daß sich das Gleichnis vom Sauerteig an der ganzen Menschheit oder auch nur an denen, die sich Christen nennen, im vollen Umfang erfülle. Aber in dem, was bisher von Jahr-

hundert zu Jahrhundert immer mehr gewonnen wurde, hat sich doch das Gleichnis vom Senfkorn bewährt und wird sich auch weiterhin bewähren. Die neue Gemeinschaftsidee, die das Christentum in die Welt gebracht hat, ist vor allem berufen, die bedenklichen Folgen, welche sich aus den mannigfachen politischen und sozialen Besonderungen des Menschengeschlechts ergeben, auszugleichen und es dahin zu bringen, daß die ganze Menschheit im Sinne des Apostelwortes erwachse zu Einem Leib mit vielen verschiedenartigen Gliedern, die einander alle wechselseitig fördern.

d) Sitte und Recht. In jeder menschlichen Gemeinschaft steht das Thun und Lassen des Einzelnen unter der Herrschaft der Sitte, die nicht mit dem physischen Zwange des Naturtriebes, des tierischen Instinkts wirkt, sondern als normative Regel empfunden wird, der sich der Mensch mit Bewußtsein unterwirft, wodurch er eben zum freihandelnden Wesen wird. Ursprünglich entstanden als ein gleich notwendiges Ergebnis der eigentümlichen psychophysischen Organisation des Menschen, wie alle übrigen Grundelemente menschlicher Existenz (die besondern Gemeinschaftsformen, die Sprache, die Arbeit, die Religion) läßt sich die Sitte in abstracto unter einem doppelten Gesichtspunkt betrachten, indem es einerseits auf das objektive Gebiet, dem die Sittennorm gilt, andererseits auf die Stellung des handelnden Subjekts gegenüber der Sitte ankommt. Nach der objektiven Seite besteht die aufsteigende Entwickelung zunächst in der fortschreitenden Ausdehnung der Sitte über alle Angelegenheiten des Lebens: immer weniger bleibt der rohen Leitung bloß durch die natürlichen Triebe überlassen. Sofern sich damit auch die subjektive Form der Ausübung der Sitte ändert, kann freilich der Schein entstehen, als ob die eigentliche Sitte eine Einschränkung erfahre, indem das Handeln in immer weiterm Umfang der individuellen Selbstbestimmung überlassen bleibt. Aber das geschieht nicht ohne oder gar gegen, sondern eben durch die Sitte im Sinne des Dichterworts: „Und allein durch seine Sitte kann er frei und mächtig sein." Ein zweites Moment des Fortschritts liegt in der Reinigung und Veredlung der Sitte, die immer mehr die Würdigung höherer, allgemeinerer Ziele zu ihrem Inhalt bekommt, ein drittes endlich in der Vertiefung und Verinnerlichung, welche als Gegenstand des Gebots und Verbots nicht mehr nur die äußere Handlung, sondern die Gesinnung ansieht. Erst wo die beiden letzten Momente zur Geltung kommen, sprechen wir von „Sittlichkeit" im Gegensatz zu den vielleicht noch rohen und rein äußerlichen „Sitten". Die hier angedeutete Entwickelung läßt sich verfolgen von den altisraelitischen Sittengeboten durch den Dekalog (Ex. 10 u. Deut. 5) bis zum „Ich aber sage euch" Jesu Christi.

Subjektiv erscheint das Sittengebot, indem es dem regellosen Gelüsten und Gehaben eine Schranke setzt, zunächst wohl immer als ein Fremdes. Aber dieses Fremde wird getragen von einer Autorität, der man sich unbedingt unterworfen findet: von der Geschlechtsgemeinschaft in Familie und Stamm. Denn jede Sitte hat ihren Ursprung und ihre Wirksamkeit nur in der Gemeinschaft, sie ist Familien-, Stammes-, Volkssitte. Wie aber das Individuum auf niedriger Kulturstufe noch völlig im Banne des Gemeinschaftslebens steht, so empfindet es die Herrschaft der Sitte doch nur in geringem Maße als Einschränkung eines persönlichen Selbstbestimmungsrechtes, das ihm nur noch wenig zum Bewußtsein gekommen ist. Zur Autorität der Gemeinschaft gesellt sich noch eine zweite oder ist vielmehr in jener beschlossen: die Scheu vor den Göttern. Menschliche Gemeinschaft, sagten wir, ist in den Anfängen der Kultur immer zugleich Kultgenossenschaft, und so ruht denn alle Sitte auch auf einem religiösen Grunde. Gemeinschaft, Religion, Sitte erscheinen hier überhaupt als organisch verbundene Gebiete. Zieht die Verletzung der Sitte durch den Einzelnen für ihn die Störung des Gemeinschaftsverhältnisses bis zum Ausschluß oder zur völligen Tilgung aus der Gemeinschaft nach sich, so wird durch die hinzutretenden religiösen Vorstellungen die Strafe auf das transcendente Gebiet verlegt und ins Unermeßliche und Ewige gesteigert. Mit der wachsenden Kultur und hier namentlich infolge von Berührung mit fremden Volkselementen tritt aber eine Erschütterung der bis dahin geltenden Autoritäten ein. Statt bei ihnen die allgemein-giltigen, unabänderlichen Maßstäbe des Guten und Bösen zu finden, sucht der Einzelne die Entscheidung hierüber in seiner individuellen Vernunft, in seinen persönlichen Bedürfnissen und Wünschen. So ist er hineingestellt in den Widerstreit der Motive, der uns heute als unerläßliche Vorbedingung aller echten Sittlichkeit erscheint. Ihre Vollendung erreicht diese da, wo an Stelle passiver

oder gar widerwilliger Unterordnung unter das Sittengebot (vielleicht aus eigennützigen Motiven, mögen diese auch „höherer" Art sein, wie Anerkennung, Ehre, Nachruhm oder jenseitige Belohnungen) die innerliche Durchdringung des eigenen Willens mit objektiven sittlichen Zwecken tritt, wo „der Mensch das Gute thut, weil es das Gute ist, nicht weil willkürliche Belohnungen darauf gesetzt sind." Jene Loslösung von Autoritäten steht uns geschichtlich besonders in der „Aufklärung" (s. d. Art.) der Neuzeit nahe, aber auch das Altertum kennt sie (a. a. O. S. 185 f.) und in der Geschichte Israels begegnet sie uns wiederholt — besonders als Folge fremdnationaler Einflüsse, wo sie dann immer den energischen Protest der Propheten oder der Priester hervorruft. Völlig überwunden aber ist der Gegensatz zwischen objektiven Normen und subjektiven Antrieben in Jesus Christus: in reiner Gottes- und Menschenliebe den Willen des himmlischen Vaters zu thun ist ihm tiefstes und freudig empfundenes Herzensbedürfnis. Der religiöse Idealismus verbindet sich hier innerlichst mit dem den Gesetzesstandpunkt des alten Judentums überwindenden ethischen Idealismus, und so fällt denn vom echt christlichen Standpunkt das Sittliche mit dem Religiösen, welches manche Moralsysteme reinlich zu trennen sich bemühen, wieder in eins zusammen. Die offenkundige Wirkung christlicher Weltmission zeigt sich in der That vor allem auf dem Gebiet der Sitte und Sittlichkeit, nicht zuletzt in der „allgemein menschlichen" Sitte, die heute die ganze Kulturmenschheit umspannt und verbindet — so äußerlich und so weit entfernt von der Höhe christlichen Ideals dieselbe auch im einzelnen erscheinen mag.

Das „Recht" erfordert hier keine besondere Betrachtung, denn es ist (im vorliegenden Zusammenhang) nichts anderes als die durch Satzung fixierte und im Notfall von der öffentlichen Gewalt exequierte Sitte. Sofern es seiner Natur nach immer auf ein Äußeres geht, erreicht es nie die volle Höhe sittlicher Wertbestimmung. Ja, ein vollkommen sittlicher Zustand der Gesellschaft würde einen großen Teil des Rechts ganz entbehrlich machen. Andererseits ist es aber doch die Aufgabe fortschreitender Rechtsentwickelung, daß sie immer mehr von echt sittlichem Geist erfüllt werde. Wie eine allgemein menschliche Sitte, so giebt es heute auch ein von allen Kulturstaaten als verbindlich anerkanntes Völkerrecht, dessen eventuelle Exequierung freilich nicht unter so sicheren Garantieen steht wie das Recht innerhalb des einzelnen Staates.

e) Überlieferung und Geschichte. Bewahrung und Pflege einer mehrere Generationen umspannenden Überlieferung ist ein wesentliches Moment jeder bewußten Familien-, Geschlechts-, oder Volksgemeinschaft. Wir begegnen ihr daher thatsächlich überall, wo eine solche Gemeinschaft sich findet. Zunächst allerdings in der phantasiemäßig gestalteten Form der Sage, des Mythus. Damit ist denn zugleich der organische Zusammenhang der Überlieferung mit der Religion angedeutet, wozu sich noch der mit der Sitte gesellt, denn auch die Sitte entsteht nur durch Überlieferung. Zunächst ist die Überlieferung naturgemäß nur eine mündliche und pflanzt sich fort als Erzählung, Lied, Spruch, Satzung. Ihre äußere Fixierung findet sie an bestimmten Örtlichkeiten, Denkmälern und an ererbten Gegenständen. Wo der rückschauende Blick in den wechselvollen Geschicken des Volks eine aufsteigende Entwickelung gewahrt und wo bedeutende Ereignisse der Gegenwart als wesentliche Umgestaltung bisheriger Zustände erscheinen, wächst die Wertschätzung des einzelnen Geschehens und es entsteht das Bedürfnis einer genauern Fixierung desselben: die Chronisten und Annalisten beginnen ihre Einzelarbeit und bereiten damit den Boden für die eigentlichen Geschichtschreiber, welche die ganze Volks- oder vielleicht sogar Menschheitsgeschichte zum Gegenstand zusammenfassender Darstellung machen. Und diese Darstellung wendet sich immer an die Gegenwart, die sie belehren, weisen will. Sie wird so zur pragmatischen Geschichtschreibung, indem sie den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung in dem Thun und Leiden der Menschen aufweist. Religiös gestimmten Gemütern wird die Geschichte dadurch unmittelbar zur Offenbarung der göttlichen Weltregierung.

In großartigem Beispiel stellt uns diese Entwickelung die biblische Geschichtschreibung vor Augen: von den sagenhaften Erzählungen aus der Wander- und Eroberungszeit durch die Chronisten und Hofhistoriographen der Könige bis zu den großen und tiefsinnigen Geschichtskonstruktionen prophetischer und priesterlicher Schriftsteller, welche „die Geschichtsphilosophie" geradezu als „die Schöpfung Israels" erscheinen lassen (Paulsen). In ihren Händen gewinnt insbesondere auch die israelitische Stammessage jenen tiefen religiösen Ge-

halt, durch welchen sie für Jahrtausende zum hauptsächlichen „Träger und Mittel religiöser Volksbildung“ geworden ist (Reuß). Gemäß der universellen Gottesvorstellung dieser Kreise wird ihnen die Geschichte zur universellen Menschheitsgeschichte — natürlich im Rahmen ihres geographischen und historischen Horizonts. Dieser universelle Zug ist der christlich-kirchlichen Geschichtschreibung geblieben, welche damit das Bewußtsein einer Solidarität der gesamten Menschheit ebenso genährt und lebendig erhalten hat, wie in den einzelnen Völkern und Staaten die betreffende Geschichte ein notwendiges Moment des nationalen oder patriotischen Bewußtseins bildet. Die moderne Geschichtschreibung scheint uns auf den ersten Blick ganz andere Bahnen zu wandeln wie die biblisch-kirchliche. Als kritische macht sie sich strenge Scheidung des Thatsächlichen von allen unverbürgten Zuthaten zur ersten Aufgabe, die Zusammenhänge sucht sie rein kausal (mit Ausschluß hineingetragener ideeller und teleologischer Momente) zu begreifen und darzustellen, und ihr hauptsächliches Arbeitsfeld findet sie in der speziellen Erforschung der verschiedenen Gebiete der Kultur und des geschichtlichen Verlaufs. Endlich sucht sie wesentliche Ergänzung bei den die menschlichen Zustände vorwiegend vom naturwissenschaftlichen Standpunkt betrachtenden Disziplinen der Geographie, Anthropologie und Wirtschaftslehre. Aber eben diese strengere und tiefere Forschung führt heute mehr und mehr zu jener universellen Auffassung des Menschengeschlechts als einer großen Einheit, gleichartig in ihrem Grunde, zusammenhängend in ihrer Entwickelung und deren Zielen, wie sie das Christentum allem wissenschaftlichen Erkennen vorausgreifend schon längst gehegt hat.

f) **Schrift und Schrifttum.** Als unerläßliches Mittel eigentlich geschichtlicher Überlieferung ist uns die Schrift entgegengetreten. Es ist hier kurz an die Entwickelung derselben zu erinnern aus der anfänglichen Schriftmalerei (Bilderschrift), die teils Aufzeichnungen religiösen und geschichtlichen Inhalts, teils brieflicher Mitteilung diente (indianische Bilderbriefe), durch die Wort- und Silbenschrift bis zur Lautschrift unserer heutigen „Buchstaben“, deren Name noch ihren Ursprung aus dem germanischen Losorakel (auf Buchenstäbchen geritzte Runen) andeutet, ferner an die Thatsache, daß alle Schriftzeichen, deren sich die verschiedenen Kulturvölker heute bedienen — mit Ausnahme der dem chinesischen Kulturkreise angehörigen — ihren Stammbaum auf die ägyptische Schrift zurückführen. Es ist damit die über die verschiedensten Zeitalter und Völker sich erstreckende Kontinuität allgemeiner Kulturentwickelung an einem ihrer wichtigsten Punkte gekennzeichnet. Erst der Gebrauch der Schrift ermöglicht und verbürgt ja einen Zusammenhang der Geschlechter über enge räumliche und zeitliche Grenzen und schafft in beiden Beziehungen einen geistigen Fernverkehr, welcher durch Erfindung des Buchdrucks (die nebenbei bemerkt auf chinesische Vorbilder zurückweist) und die immer steigende Vervollkommnung seiner Technik zu einem geschichtlichen und sozialen Binde- und Machtmittel von erstaunlicher Intensität und Breite der Wirkung geworden ist. Das klassische Schrifttum eines Volks bewahrt am zuverlässigsten und wirksamsten das geistig-sittliche Nationalvermögen, welches der äußeren Gemeinschaft die innere Einheit giebt. Und wie von Nationallitteratur so sprechen wir heute auch von einer Weltlitteratur, und in der Tagespresse der Gegenwart tritt uns am augenfälligsten die immer weiter fortschreitende Einbeziehung aller Völker und Gegenden der Erde in einen einzigen großen Interessenkreis entgegen.

g) **Naturerkenntnis und Wissenschaft.** Wie jede andere Bethätigung, so steht auch die Erkenntnisbildung in den Anfängen der Kultur durchaus unter praktischen Motiven und zwar bildet sie hier eine wesentliche Seite von zwei fundamentalen Lebensgebieten, dem der Arbeit einerseits und der religiösen Vorstellungen andererseits. Wie man dort die Naturobjekte und Naturvorgänge kennen muß, um sie den eigenen Zwecken dienstbar zu machen, so schließen diese immer — wenn auch vielleicht nur für ein ganz beschränktes Gebiet — bestimmte Anschauungen über die Bedingtheit des Naturverlaufs ein. Liegt auf jenem Gebiet die Summe von wohlbegründeten Einsichten, die auch uns noch als solche gelten, so zeigt dieses wesentlich spukhafte oder mythologische Auffassung und Deutung der Naturvorgänge. Und doch entwickelt sich zunächst hier etwas wie eine abgesonderte Wissenschaft, eine Weltkunde, die als unerläßlicher Bestandteil jedes theologischen Systems irgend einer Priesterschaft dieser den Charakter der „Wissenden“ gegenüber dem Volke verleiht. Die Loslösung des rein auf Erkenntnis gerichteten Strebens von der priesterlichen Interessensphäre und damit die Begründung einer selbständigen wissenschaftlichen

Forschung ist die welthistorische Leistung des griechischen Geistes, wodurch denn auch die „mythische“ Erkenntnisstufe im Prinzip überwunden erscheint. Ist der Gedanke eines selbständigen Wissenserwerbs einmal ins Leben getreten, so scheinen die Stadien, auf denen er seine geschichtliche Verwirklichung findet, durch die Natur der Sache vorgezeichnet: zunächst Feststellung und Beschreibung der einzelnen Thatsachen, dann klassifikatorische Ordnung derselben in deskriptiven Systemen, oder generalisierende Ableitung von Regeln und Gesetzen, endlich Erforschung der kausalen Zusammenhänge und damit zugleich des Wesens der Erscheinungen. Zweifellos hat jede der hier bezeichneten Stufen ihren wesentlichen Anteil an dem Zustandekommen unserer Erkenntnis, nur treten dieselben in der geschichtlichen Entwickelung des Erkennens keineswegs so reinlich und scharf abgesondert neben- oder nacheinander auf. Beobachtung und Theorie, Feststellung und Sammlung von Thatsachen einerseits, Ansichten über die Natur der Vorgänge und ihre kausale Bedingtheit — eventuell bis zu den letzten Fragen des Seins — andererseits gehen meist Hand in Hand. Und dies folgt auch aus dem Wesen der Sache: Ideen, Theorieen geben in der Regel die Gesichtspunkte ab, unter denen die Beobachtung vorgenommen wird, und wieder die Beobachtungen veranlassen allgemeine, über sie selbst hinausgehende Anschauungen über Wesen und Wirkungsweise der Dinge. Wir haben hiefür bei den alten Griechen keineswegs nur das augenfällige Beispiel des Aristoteles. Die erste Aufstellung akustischer und optischer Lehrsätze durch Pythagoras und Euklid hängt zusammen mit den besondern Ansichten dieser Männer über die Natur der betreffenden Vorgänge; die astronomischen Beobachtungen des Eudox sind von seinen Sphären zur Erklärung der Planetenbewegungen wohl ebenso untrennbar, wie diejenigen des Hipparch und Ptolemäus von ihren Epicykeln. Dasselbe zeigen uns spätere Zeiten. Die Sammlung chemischer Beobachtungen und der Erwerb chemischer Kenntnisse überhaupt ist zum größten Teil aus den Spekulationen der Alchemisten erwachsen, und welche Rolle die Theorie des Phlogosten in der Geschichte der Chemie gespielt, weiß jeder Kenner der letztern. Die entscheidenden Aufstellungen der modernen Physik von Galilei und Newton bis auf R. Mayer und Helmholtz sind vom Gedanken zur exakten Beobachtung und nicht umgekehrt fortgeschritten. So bietet denn freilich die Geschichte unserer Erkenntnis Anhaltspunkte für — je nach dem Standpunkt des Beurteilers — ganz verschiedene Kennzeichnungen ihres Verlaufs: entweder als Aufeinanderfolge der „historischen“ und „philosophischen“ Auffassung (Th. Vogt), oder so ziemlich entgegengesetzt als Fortschritt von der „metaphysischen“ zur „positiven“, d. h. lediglich das rein Thatsächliche zusammenfassenden Anschauungsweise (A. Comte). Beiden Aufstellungen gegenüber dürfte darauf hinzuweisen sein, daß die geschichtliche Entwickelung des Wissens keineswegs auf dem geradlinigen, fest vorgezeichneten Wege verläuft, den unsere methodische Untersuchung eines Gegenstandes heute einschlägt. Sie stellt sich uns vielmehr meist in einzelnen eigenartigen Stationen dar, bei denen voreilige Verallgemeinerungen und falsche Hypostasierungen eine große Rolle spielen und — für ihre Zeit vielleicht notwendig — häufig mehr ein Hemmnis als ein Vehikel des Fortschritts bilden. Hier bedarf es dann des genialen Blicks eines in Wesen und Zusammenhang der Naturvorgänge sicher eindringenden Geistes, daß er den abgerissenen oder verlorenen Faden der Entwickelung wieder aufnehme und weiterspinne. Die allgemeine Formel, nach der dies zu geschehen hat, läßt sich leicht aussprechen als Verbindung richtiger Ideen mit genauer Beobachtung der Thatsachen; ihre Wirksamkeit entfaltet diese Formel aber nur in höchst verschiedenartiger Determination nach den einzelnen Gebieten der Erkenntnis mit ihren eigentümlichen Aufgaben und Schwierigkeiten. Die große Mannigfaltigkeit in dieser Beziehung tritt geschichtlich zu Tage in der außerordentlichen Verschiedenheit, in dem oft völligen Auseinanderfallen des Entwickelungsganges der einzelnen Naturwissenschaften, so daß dieselben gar nicht gut in Ein geschichtliches Schema gebracht werden können. Allerdings bewährt sich gerade hier wieder das allgemeine Entwickelungsgesetz der Differenzierung in der Ausbildung von so und soviel gesonderten Gebieten und Zweigen der Forschung. Und auch hier folgt der Differenzierung die Integration: das Einzelne wird wieder zusammengefaßt unter allgemeine Kategorieen und liefert seinen Beitrag zu einer Gesamtansicht der Welt, der jedes Einzelne zu dienen hat. Die exakten Wissenschaften vereinigen sich zur Weltwissenschaft der Philosophie — ein im Grunde genommen natürliches Verhältnis, welches freilich im Laufe der Geschichte (besonders während der letzten hundert Jahre)

gar manche Trübung und Störung erfahren hat. Im Geiste eines Kopernikus, Kepler, Newton erwächst aus den vielen Tausend sorgfältiger Einzelbeobachtungen ein neues Weltbild, in unserm Jahrhundert lehrt das Gesetz der Erhaltung der Kraft alles materielle Geschehen überhaupt in exaktester Form mit wenigen mechanischen Grundbegriffen beherrschen und vereinigt die bis dahin zum Teil ganz getrennten physikalischen Disziplinen zu einer einheitlichen Gesamtwissenschaft mit durchgreifendem Zusammenhang der einzelnen Teile — zugleich mit der Chemie, welche ihrerseits tiefdringende Einblicke schafft in die eigenartige Konstitution der Materie. Physik und Chemie sind durchaus universell: sie beherrschen die entlegensten kosmischen Vorgänge, von denen uns unsere Sinne noch Kunde geben, ebenso wie jedes kleinste Geschehen auf der Erde und hier namentlich das unendlich reiche und verwickelte Getriebe organischen Lebens, für welches im besondern das Studium der Entwickelungsvorgänge durch Endeckung von Entwickelungsgesetzen neuerdings leitende Gesichtspunkte von erstaunlicher Tragweite eröffnet. Die Ergebnisse und Methoden der zunächst auf das materielle Geschehen gerichteten Forschung haben nun auch auf Erkundung, Darstellung und Erklärung geistiger Vorgänge entscheidenden Einfluß gewonnen: die heutige Psychologie trägt nach Form und Inhalt ganz das Gepräge naturwissenschaftlicher Forschung, und auch die Geschichts- und Sozialwissenschaft mit ihrem höchst komplizierten Gegenstand haben von der letztern tiefgehende Einwirkung erfahren, die Sozialwissenschaft namentlich von der Biologie. So ist aus dem Zusammenwirken und der immer höheren Zusammenfassung zahllosen einzelnen Wissenserwerbs für uns heute ein Weltbild erwachsen, wie es die griechischen Philosophen in kurzem Zugreifen zu erfassen suchten, das aber nun erst die von jenen mehr nur postulierte Einheitlichkeit und durchgreifende Gesetzmäßigkeit uns in großen und festen Zügen zuverlässig enthüllt hat. In dieser Form zeigt es eine wesentliche Berührung mit der religiösen Weltanschauung des Monotheismus, wenn auch der Inhalt hier und dort auf den ersten Blick grundverschieden erscheint. Als Endziel kann aber nur eine Vereinigung der beiden allerdings von ganz verschiedenen Ausgangspunkten und Standorten gewonnenen Ansichten gelten. Zeigt sich in diesen Beziehungen zum religiösen Gebiet die Erneuerung eines die Anfänge der Erkenntnisbildung beherrschenden Verhältnisses, so gilt das gleiche hinsichtlich der Technik: an Stelle der von den griechischen Philosophen sehr nachdrücklich geforderten Fernhaltung alles wissenschaftlichen Strebens von technisch-praktischer Anwendung ist heute weitreichende und tiefgehende Beeinflussung der Technik und damit aller Lebensverhältnisse durch die Wissenschaft getreten. Hier liegen auch die sozialen Einwirkungen der wissenschaftlichen Erkenntnis am handgreiflichsten zu Tage, während zugleich der auf Wissenserwerb und Wissensüberlieferung gerichtete Apparat (Institute, Schulen, Bücher, wobei auf enge Verbindung mit dem über die Wissenspflege allerdings wesentlich hinausreichenden „Bildungswesen“ hingedeutet sein mag) innerhalb der Gesellschaft gegenwärtig eine beständig zunehmende Ausdehnung und Gliederung erfährt. Epochale Bedeutung gewinnt das Moment der Erkenntnis in Zeiten der Aufklärung (s. d. Art.), für die heute allerdings eine Art Permanenzstadium angebrochen zu sein scheint. Tritt Wissenspflege und Wissensvermittelung auch in enge Verbindung mit manchen sozialen Besonderungen (in Standes-, Berufs-, Gesellschaftsbildung), so eignet doch dem Gebiet der Erkenntnis mehr als irgend einer anderen menschlichen Bethätigung internationaler, überhaupt die Unterschiede ausgleichender Charakter. Denn alle Erkenntnis geht auf ein Allgemeines, für alle Menschen, Völker und Zeiten Giltiges: ihr Forschungsgebiet wie ihre Ergebnisse tragen universellen Charakter. Auch bedarf sie zur Erreichung ihrer Zwecke vielfach des Zusammenwirkens der Forscher aller Länder. So wird Wissenschaftspflege zu einem Hauptmittel internationaler Verbindung aller menschlichen Gemeinwesen.

h) Kunst. Unter Kunst verstehen wir hier im Gegensatz zu der auf Erzeugung des unmittelbar Nützlichen gerichteten Technik die Bethätigung freien Gestaltungstriebes: sie ist ihrem Wesen nach Spiel. Als solches ist sie aber auch Erzeugnis einer ursprünglichen Naturanlage des Menschen, wie denn schon das Tier spielt. Diese begriffliche Unterscheidung schließt vielfaches Zusammengehen und Ineinandergreifen von Kunst und Technik nicht aus. Beiden gemeinsam ist die Gestaltungsthätigkeit, die am ersten und wirksamsten durch das praktische Bedürfnis geweckt und geregelt wird. Aber das Thätigsein an sich erzeugt schon Wohlgefühl, und das Geschaffene gefällt auch

abgesehen von dem Nutzen, den es bringt. So gesellt sich zum praktischen Thun und Machen das künstlerische Gestalten. Es zeigt sich in Verzierung und Ausschmückung der Geräte und Waffen, der Wohnung und Kleidung, des eignen Körpers. Formen und Farben dienen als Mittel und erfreuen entweder bloß durch ihre Mannigfaltigkeit, oder sie zeigen schon in regelmäßigen Bildungen, in Wiederholung, in Symmetrie, in Parallelismus die Grundelemente ästhetischer Wirkung. Dabei dient die natürliche Musterung von Flechtwerk und Gewebe als Vorbild und zeigt den Übergang zu einer zweiten Grundform künstlerischer Gestaltung: der Nachbildung von Gegenständen, von Pflanzen, Tieren, Menschengestalten, die zunächst wohl auch im Dienst der Ornamentik steht, aber doch die Darstellung eines bestimmten Inhalts, die bildliche und symbolische Bedeutung als neues wesentliches Moment enthält. Hier ist der Zusammenhang der Kunst mit andern fundamentalen Gebieten gegeben, zunächst mit der Religion. Die ältesten Baudenkmäler bezeichnen Grabstätten und weisen so auf den Ahnen- und Seelenkult hin. Der Fetischismus führt zur Darstellung von Götzenbildern. Damit sind die ersten Schritte gethan zu der großartigen Entwickelung, welche durch die charakteristischen, grotesken und kolossalen Formen ägyptischer und orientalischer Kunst auf die Höhe der das reine Schönheitsideal verkörpernden griechischen Schöpfungen führen. Nach einer andern Seite erwächst aus den Nachbildungen wirklicher Objekte die Darstellung geistigen Inhalts durch die Schrift. — Ursprünglicher noch als die hier zunächst erwähnten bildenden Künste sind diejenigen, welche durch Schall und Rede wirken. Schon in der aller geschichtlichen Bekundung und anthropologischen Beobachtung vorangehenden Schöpfung der Sprache hat Freude am Klang, Spiel mit dem Laut zweifellos mitgewirkt. Die in den Sprachen der Naturvölker verhältnismäßig häufigen Reduplikationen (Lautwiederholungen) scheinen hierauf hinzudeuten. Melodie und Rhythmus bieten sich dem Ausdruck verschiedener Gefühle, der in den Anfängen der Sprachschöpfung jedenfalls gar sehr im Vordergrunde stand, von selbst an, vollends da, wo Geste und Tanz hinzutritt, oder wo die Rede die feierliche Form bedeutsamer Überlieferung oder religiöser Weihehandlung annimmt. Damit sind im Keim die Kunstformen des Liedes, des Epos, des Dramas gegeben, die sich so in ihren Anfängen organisch an Religion und Überlieferung, an Sitte und Brauch anschließen. Die Verbindung ist hier eine so enge, daß sich das eine von dem andern gar nicht trennen läßt, und doch wird dadurch der oben aufgestellten Charakteristik der Kunst als Spiel nicht widersprochen. Denn genau besehen ruhen auch die eben bezeichneten Gebiete auf dem freien Gestaltungstrieb und -vermögen, der schöpferischen Phantasie des Menschengeistes, durch die er befähigt wird, sich in Gedanken eine ideale Welt zu schaffen. Dieser idealen Welt giebt die Kunst sinnenfälligen Ausdruck. Daher ihre große Bedeutung im Kulturleben der Menschheit und jedes einzelnen Volkes. In ihr prägt sich bestimmt und wirksam der charakteristische Inhalt im Leben einer Zeit, eines Volkes aus. Sie ist wesentlich national und schafft — nach einem glücklichen Worte Herders — „anschauliche Typen der Menschheitsgeschichte."

In der aufsteigenden Entwickelung der Kunst, die sich in der abendländischen Kulturgemeinschaft in den gleichen historischen Zusammenhängen vollzogen hat, wie das gesamte geschichtliche Leben derselben, begegnen wir ähnlichen Momenten wie in der Entwickelung der Naturerkenntnis einerseits, der Sitte andererseits: zunächst enge Gebundenheit an Technik und Kultus, sondann allmähliches Fortschreiten zu eigenen Maßstäben des Wohlgefälligen bis zur völligen Verselbständigung eines besonderen Gebietes mit der ausschließlichen Aufgabe das Schöne darzustellen. Mit dieser Erhebung zu immer reineren und höheren Formen braucht sich die Kunst keineswegs von der Berührung mit dem breiten Leben zu entfernen, vielmehr soll sie auch dieses mit dem von ihr ausstrahlenden Sinn für das Wohlgefällige, Schöne, Würdige durchdringen, wie dies auf der Höhe altgriechischen Kulturlebens in der That einigermaßen der Fall war. Das vielförmige moderne Leben ist künstlerischer Durchbildung weniger leicht fähig. Auch fehlen ihm große originale Hervorbringungen auf diesem Gebiet, wo die Abhängigkeit unserer heutigen Kultur von der angesammelten Überlieferung der verschiedensten Zeiten und Völker besonders augenfällig ist. Ein Ausspruch Tylors mag dies illustrieren: „Eine Umschau in unseren Zimmern zeigt uns, wie wenig der, welcher nur seine eigene Zeit kennt, selbst hier alles richtig verstehen kann. Hier ist ein assyrisches Geisblatt, dort die

Verzeichnis der Mitarbeiter

E. Ackermann, Direkt. d. Lehrerinnensemin. z. Eisenach.
E. Albrich, Realschullehrer in Hermannstadt.
Dr. **Altenburg**, Gymnasialdirektor in Wohlau.
Elisabeth Altmann in Soest.
Dr. **E. Andreä**, Seminardirektor in Kaiserslautern.
Dr. **Baginsky**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **P. Barth**, Privatdozent in Leipzig.
Dr. **R. Barth** in Leipzig.
Dr. **L. Baetgen**, Prof. am Realgymn. in Eisenach.
R. Bauer, Professor in München.
Dr. **O. Baumgarten**, Professor an der Universität Kiel.
J. Beeger in Niederpoyritz b. Dresden.
Dr. **O. W. Beyer** in Leipzig-Gohlis.
Dr. **A. Bliedner**, Dir. der Sekundarsch. in Eisenach.
Dr. **W. Bode** in Hildesheim.
C. Bodenstein, Bürgerschullehrer in Eisenach.
K. Brauckmann, Instituts-Direktor in Jena.
Dr. **W. Buchner** in Eisenach.
Dr. **Capesius**, Seminarlehrer in Hermannstadt.
C. Cassau, Lehrer in Lüneburg.
Dr. **F. Collard**, Professor a. der Univers. Löwen
Paul la Cour, Professor a. d. Volkshochschule in Askow (Dänemark).
Dr. **Danckelmann**, Oberforstmeister u. Direktor der Forstakademie Eberswalde.
Dr. **R. Denhardt**, Instituts-Direktor in Eisenach.
Dr. **M. Dessoir**, Privatdozent in Berlin.
Dr. **W. Dilthey**, Professor a. d. Universität Berlin.
R. Dietrich, Archivar und Bibliothekar in Zürich.
Dr. **C. Dorfeld**, Gymnasiallehrer in Gießen.
K. Eberhardt, Schulrat in Eisenach.
J. Eisenhofer, Lehrer in Ludwigshafen a. Rh.
Dr. **Eitner**, Gymnasialdirektor in Görlitz.
Dr. **A. Ellissen** in Einbeck.
M. Fack, Bürgerschullehrer in Jena.
Ida Falbe-Hansen in Kopenhagen.
Dr. **R. Falckenberg**, Prof. a. d. Universität Erlangen.
H. Fechner, Professor in Berlin.
Dr. **H. Fiedler**, Direktor der Oberrealschule in Breslau.
Dr. **J. J. Findlay**, Direktor d. College of Preceptors in London.
G. Fischer, Inspektor d. Blindenanst. i. Braunschweig
Dr. **Fleischmann**, Professor in Bamberg.
Dr. **Flex**, Gymnasiallehrer in Eisenach.
A. Florin, Professor in Chur.
O. Flügel, Pastor in Wansleben b. Halle.
O. Foltz, Lehrer an der Karolinenschule in Eisenach.
Dr. **R. Fornelli**, Professor der Pädagogik an der Universität Neapel.
Dr. **C. Franke**, Oberlehrer in Borna bei Leipzig.
Fr. Franke, Lehrer in Leipzig.
Kristine Frederiksen in Kopenhagen.
R. Freytag, Seminaroberlehrer in Auerbach i. S.
Dr. **de Garmo**, Präsident des Swarthmore College in Swarthmore. U. S. A.
Dr. **A. Gärtner**, Hofrat u. Prof. a. d. Universität Jena.
Elisabeth Gnauck-Kühne in Berlin.
Henriette Goldschmidt in Leipzig.
Dr. **Göpfert**, Lehrer a. d. Karolinensch. i. Eisenach
K. Göring, Adjunkt in Ramsla.
H. Grabs, Lehrer an der Mittelschule in Glogau.
H. Grosse, Lehrer a. d. Höh. Mädchensch. i. Halle a. S.
Dr. **H. Grimm**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. **H. Gutzmann**, Arzt in Berlin.
Dr. **Güdemann**, Oberrabbiner in Wien.
Dr. **H. Günther**, Prof. a. Polytechnikum i. München.
Dr. **E. Hannak**, Direktor d. Päd. in Wien.
Dr. **Hartmann**, Direktor in Annaberg.
Dr. **E. Hausknecht**, Professor in Berlin.
Eleonore Heerwart in Eisenach.
Dr. **R. Heine**, Realschuldirektor in Cottbus.
Dr. **O. Heine**, Direktor d. Ritterakad. i. Brandenburg.
J. Helm, Seminardirektor in Schwabach
K. Hemprich, Lehrer in Bennstedt b. Halle a. S.
Ulrike Henschke in Berlin.
Dr. **K. Hessel**, Direktor in Koblenz.
C. Hindrichs, Hauptlehrer in Barmen.
Dr. **H. Hjärne**, Professor a. d. Universität in Upsala.
† Dr. **R. Hochegger**, Professor a. d. Univ. Czernowitz.
Dr. **H. Höffding**, Prof. a. d. Univers. in Kopenhagen.
Helene Hönk in Lübeck.
F. Hollkamm, Lehrer in Glindenberg b. Wolmirstedt.
Dr. **Holzmüller**, Direktor in Hagen i. W.
F. Hornemann, Professor in Hannover.
A. Hug, Seminarlehrer in Zürich
Fr. Hummel, Lic., Stadtpfarrer in Schwaigern.
Dr. **H. Jäger**, Prof. a. d. Techn. Hochschule in Stuttgart.
O. Janke, Lehrer in Berlin.
Dr. **Jodl**, Professor a. d. Universität in Prag.
Jost, General-Inspektor in Paris.
A. Israel, Schulrat in Zschoppau.
Dr. **Just**, Schuldirektor in Altenburg.
Dr. **Kármán**, Prof. a. d. Universität in Budapest.
Dr. **Katzer**, Pastor pr. in Löbau i. S.
Dr. **Horst Keferstein** in Jena.
Dr. **H. Keferstein**, Gym.-Lehr. in Hamburg-Eilbeck.
Dr. **K. Kehrbach**, Professor in Charlottenburg.
Dr. **Keller**, Archivrat in Berlin.
Dr. **Kienitz-Gerloff**, Lehrer an der Landw. Schule in Weilburg.
M. Killmann, Direktor in Dirschau.
Dr. **K. Knabe**, Oberlehrer in Cassel.
Dr. **K. Knoke**, Professor a. d. Universität Göttingen.
Dr. **J. L. A. Koch**, Direktor d. K. W. Staatsirrenanstalt in Zwiefalten.

Forts. auf Seite 4 des Umschlages.

Fortf. von Seite 3 des Umschlages.

Dr. O. **Kohl**, Prof. am Gymnasium zu Kreuznach.
Dr. Fr. **Koldewey**, Direktor in Harzburg.
G. **Köhler**, Oberbergrat u. Akademiedir. z. Clausthal.
Dr. F. **Kölle**, Direktor a. d. Rüti bei Riesbach-Zürich.
Dr. Th. **Kölle**, Arzt a. d. Irrenanstalt Burghölzli-Zürich.
C. **König**, Mittelschulvorsteher in Wasselnheim i. Els.
K. **König**, Pfarrer in Urspringen a. d. Rhön.
G. **Közle**, Lehrer in Cannstatt.
Dr. Joh. **Kreutzer**, Gymnasiallehrer i. Köln a. Rh.
K. **Kuhn**, Lehrer a. d. Karolinenschule in Eisenach.
Dr. G. W. **Lagerstedt** in Stockholm.
H. **Landmann**, Lehrer a. d. höh. Mdchsch. i. Jena.
Dr. Fr. **Lange** in Berlin.
Helene Lange in Berlin.
Dr. K. **Lange**, Direktor in Plauen i. V.
Dr. **Konrad Lange**, Professor a. d. Universität Tübingen.
J. **Larsen**, Schulinspektor in Kopenhagen.
Dr. **Lazarus**, Professor a. d. Universität Berlin.
Dr. R. **Lehmann**, Gymnasiallehrer in Berlin.
F. **Lehmensick**, Oberlehrer in Jena.
Dr. **Lietz** in Kötzschenbroda bei Dresden.
Dr. **Van Liew**, Seminarlehrer in Normal, Ill. U.S.A.
A. **Lomberg**, Lehrer in Elberfeld.
Dr. **Loos**, Gymnasialdirektor in Wien.
Dr. **Lotz**, Schuldirektor in Pößneck.
Dr. H. **Lücke**, Prof. am Polytechnikum in Dresden.
Dr. **Georg Mann** in Langensalza.
Dr. **Maennel**, Rektor in Halle a. S.
Dr. **Martinak**, Professor in Graz.
Dr. **Matzat**, Dir. der Landw. Schule in Weilburg.
Dr. R. **Menge**, Oberschulrat in Oldenburg.
H. **Menges**, Lehrer a. d. Landwirtschaftsschule in Rufach i. Elsaß.
Dr. E. **Meyer**, Gymnasiallehrer in Weimar.
J. **Meyer**, Rektor in Crefeld.
Dr. E. **Morres**, Professor i. Kronstadt, Siebenb.
J. **Müller**, Diakonus in Herrenhut i. S.
Dr. **Imanuel Munk**, Prof. a. d. Universität in Berlin.
Dr. **Chr. Mac Murry** in Normal, Ill. U. S. A.
Dr. **Fr. Mac Murry**, Professor in Buffalo, N. Y.
Dr. P. **Natorp**, Prof. a. d. Universität Marburg.
Fr. **Naumann**, Pfarrer in Frankfurt a. M.
Dr. A. **Nebe**, Gymnasiallehrer in Elberfeld.
Dr. P. **Nerrlich**, Prof. am Askan. Gymn. in Berlin.
Dr. F. **Neubauer**, Oberl. a. d. Latina i. Halle a. S.
Dr. C. **Nohle**, Oberl. a. Falk-Realgymn. Berlin-Steglitz.
Dr. J. **Nörregard**, Direktor der Testrup Volkshochschule in Marslet, Dänemark.
E. **Oppermann**, Schulinspektor in Braunschweig.
Dr. W. **Ostermann**, Schulrat und Seminardirektor in Oldenburg.
O. **Pache**, Direktor in Leipzig-Lindenau.
Dr. **Palmgren**, Direktor in Stockholm.
Dr. Ch. **Papamarkos** in Athen.
Dr. **Pariselle**, Oberlehrer in Berlin.
Dr. Fr. **Paulsen**, Prof. a. d. Universität Berlin in Steglitz.
A. **Pickel**, Seminaroberlehrer in Eisenach.
E. **Piltz**, Realschullehrer in Jena.
Dr. A. **Pinloche**, Prof. a. d. Universit. Lille, Frankreich.
H. **Piper**, Dir. d. Idiotenanstalt Dalldorf b. Berlin.
Przibilla, Lehrer in Bauerwitz (Oberschlesien.)
Dr. **Rausch**, Gymnasiallehrer in Jena.
Dr. J. **Rehmke**, Prof. a. d. Universität Greifswald.
Dr. **Reukauf**, Rektor in Lauscha, S.-Meiningen.
Dr. **Richter**, Hofrat u. Gymnasialdirektor in Jena.
Dr. G. v. **Rhoden**, Just.-Direktor in Bielefeld.
R. **Ritzmann**, Rektor in Berlin.
Rolle, Pastor in Graba b. Saalfeld.
Dr. **Römer** in Stuttgart.
A. **Roß**, Lehrer in Erfurt.
Dr. **Roßbach**, Direktor an der höh. Mädchenschule in Saarbrücken.
A. **Rude**, Rektor in Schulitz.
W. **Ruin**, Prof. in Helsingfors (Finland.)
Dr. E. v. **Sallwürk**, Geh. Hofrat u. Oberschulrat in Karlsruhe.
Anna Sandström in Stockholm.
von Scharfenort, Hauptmann a. D. u. Lehrer a. d. Haupt-Kadetten-Anstalt in Gr. Lichterfelde.
E. **Scheller**, Seminarlehrer in Eisenach.
E. **Scherer**, Schulinspektor in Worms.
Dr. H. **Schiller**, Geh. Oberschulrat u. Professor an der Universität Gießen.
Dr. O. **Schmidt**, Pfarrer in Zadel b. Meißen.
Scholz, Hofprediger in Gotha.
E. **Scholz**, Rektor in Blankenhain.
Dr. **Schubert**, Arzt in Nürnberg.
C. **Schubert**, Lehrer an der höh. Mdchsch. i. Dresden.
Dr. B. **Schulze** in Charlottenburg.
Dr. E. **Schwartz**, Rektor in Stockholm.
Schwertfeger, Prinzenerzieher in Bückeburg.
Rich. Seyfert, Direktor in Marienthal-Zwickau.
W. **Siegert**, Lehrer in Berlin.
Dr. C. **Spielmann**, Stadtarchivar in Wiesbaden.
Dr. **Steinbart**, Direktor d. Realgymn. i. Duisburg.
Dr. A. **Stern**, Prof. a. Polytechnikum in Dresden.
Dr. H. L. **Strack**, Professor a. d. Universität Berlin.
K. **Teupser**, Lehrer in Leipzig.
J. **Tews**, Lehrer in Berlin.
†Dr. **Thilo**, Oberkonsistorialrat in Hannover.
Dr. E. **Thrändorf**, Seminaroberl. i. Auerbach i. S.
Tiegs, Lehrer in Berlin.
Dr. H. **Trier** in Kopenhagen.
A. **Tromnau**, Seminarlehrer in Bromberg.
J. **Trüper**, Institutsdirektor in Jena.
Dr. Th. **Tupetz**, Landesschulinspektor in Prag.
Dr. G. **Turic** in Petrinja, Kroatien.
Chr. **Ufer**, Rektor in Altenburg.
Dr. G. **Uhlig**, Gymnasialdir. und Professor an der Universität Heidelberg.
Dr. **Wätzoldt**, Regierungs- u. Schulrat in Magdeburg.
Dr. Th. **Vogt**, Professor an der Universität Wien.
Dr. **Wendt**, Geh. Rat u. Gymnasialdir. i. Karlsruhe.
Dr. F. M. **Wendt**, Professor in Troppau.
Dr. Th. **Wiget**, Direktor in Trogen.
H. **Wigge**, Lehrer an der Mittelschule in Coswig.
Dr. O. **Willmann**, Prof. a. d. Universität Prag.
Winzer, Rektor in Neustadt a. O.
Dr. **Wohlrabe**, Rektor in Halle a. S.
Dr. **Zange**, Direktor des Realgymnasiums i. Erfurt.
Dr. K. **Zaggiogannis**, Gymnasialdirektor in Lamia.
E. **Zeißig**, Lehrer in Annaberg i. S.
B. **Zieger**, Lehrer a. d. Handelslehranstalt in Dresden.
C. **Ziegler**, Lehrer in Eichen b. Hanau.
Dr. **Theob. Ziegler**, Prof. a. d. Universität Straßburg.
Dr. J. **Ziehen**, Oberlehrer a. städtischen Gymnasium in Frankfurt a. M.
Dr. Th. **Ziehen**, Professor an der Universität Jena.
P. **Zillig**, Lehrer in Würzburg.

21. u. 22. Lieferung

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik

herausgegeben

von

W. Rein

Jena

Zweiter Band

Der Gesangunterricht i. d. Volksschule — Geschichtsunterricht auf höh. Schulen

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1896

Inhalt der 21. und 22. Lieferung

Lilie Anjous, ein Gesims mit einer griechischen Borde läuft um die Decke, der Stil Ludwig XIV. und sein Vorgänger, die Renaissance, teilen sich in den Spiegel." Was hier von Erzeugnissen des Kunsthandwerks gesagt wird, gilt ähnlich von der Kunst im engeren Sinne, welche durch Aufnahme der verschiedenartigsten Elemente heute mehr und mehr einen kosmopolitischen Charakter erhält. Wesentlich befördert wird derselbe durch die vervollkommnete Technik der Produktion und Reproduktion von Kunstwerken, durch den gesteigerten Verkehr auch auf diesem Gebiete, dem besonders eine unübersehbare „schönwissenschaftliche" Litteratur dient. Am meisten vielleicht hat sich dieser Kosmopolitismus (in Verbindung mit einem verschwommenen Klassizismus) auf deutschem Kulturgebiet geltend gemacht, wenn auch von Goethe an vieles geschehen ist, „deutsche Art und Kunst" zu pflegen. Es wird auch hier die Aufgabe sein, das große Erbe bisheriger Menschheitsentwickelung in Form und Gehalt nationaler Eigenart einzuschmelzen und so das allgemein Bedeutsame und Würdige in der individuellen Gestalt konkreten Volkstums auszuprägen.

3. Gesamtgeist und Einzelgeist. Alle menschliche Kultur beruht auf einem geistigen Grunde oder reflektiert sich zum mindesten in bestimmten Vorstellungen, Gefühlen, Wollungen. So entspricht jedem der eben umschriebenen Kulturgebiete ein geistiges Kapital, das nur durch die Gesamtarbeit zustande kommen konnte und in der Gesamtheit beständig zur Darstellung und Verwertung gelangt. Somit erscheint die Gesamtheit als Träger eines bestimmten geistigen Inhalts, der den Gesamtgeist konstituiert und sich im einzelnen als National-, Volks-, Familien-, Standes-, Klassen-, Korpsgeist spezialisiert. Seine umfassendste Objektivierung findet der Gesamtgeist in der Sprache, die eben auch nur als Erzeugnis und Besitz der Gesamtheit existiert. Indem sie jeden geistigen Inhalt zum adäquaten Ausdruck bringt, ermöglicht sie seine Übertragung von Individuum zu Individuum, von Geschlecht zu Geschlecht, und wird so zum eigentlichen Medium, in welchem und durch welches der Gesamtgeist lebt und wirkt. Diese durchgängige Übertragbarkeit geistigen Inhalts über eine räumlich und zeitlich ausgedehnte Gesamtheit schafft jene innige Kontinuität des Gesamtgeistes, die wir uns wohl durch Fiktion eines Individuums als Trägers des Gesamtgeistes vorstellig machen können, indem wir — um ein Wort Pascals zu gebrauchen — „die ganze Reihenfolge der Menschen durch die lange Dauer der Jahrhunderte wie einen einzigen Menschen betrachten, welcher immerdar lebt und fortwährend begreift." Allerdings ist das lediglich eine Fiktion, denn real vorhanden ist der Gesamtgeist nur in den Einzelgeistern. Gleichwohl bedeutet er weit mehr als etwa nur eine Summe der Einzelnen: in der Thatsache eines geistigen Gemeinbesitzes liegt eine potenzierende Wirkung, welche den Anschauungen, Stimmungen, Bestrebungen einer Gesamtheit eine ganz andere reale Macht giebt, als wenn man es mit einer bloßen Summierung von Einzelwirkung zu Einzelwirkung zu thun hätte. Darum ist aber auch die Einzelperson in strenger Sonderung gedacht lediglich eine Abstraktion und Fiktion, die wir in der Wirklichkeit nirgends antreffen. Das Individuum ist, was es ist, immer nur als Glied der Gesamtheit. Dies ist der Sinn der alten Aristotelischen Rede vom Menschen als einem „gesellschaftlichen Geschöpf" (*ζῶον πολιτικόν*), auf welche die Gegenwart mit ihrem neugewonnenen Blick für die Thatsachen und Probleme der Soziologie besonders gerne zurückgreift. So stellt sich uns wieder der Einzelgeist nur als ein Ausschnitt aus dem Gesamtgeiste dar: er bildet zwar die unmittelbare konkrete Erscheinungsform des Gesamtgeistes, begreift sich aber und existiert nur als ein Element von diesem.

Der Anteil des Einzelgeistes am Gesamtgeist ist nun freilich nach Inhalt und Umfang sehr verschieden und zunächst näher bestimmt durch jene vielfältigen einander teils umfassenden, teils schneidenden Gemeinschaftskreise, welche sich mit der fortschreitenden Kultur in der menschlichen Gesellschaft gebildet haben. So erscheint das Individuum mit seiner geistigen Persönlichkeit als Teilhaber der Gemeinschaftskreise von Familie, Gemeinde, Stamm, Volk, Staat, Kirche, Berufs-, Standes-, Gesellschaftsschicht mit dem eigentümlichen Bildungskapital, welches jedem dieser Kreise zukommt. Aber Ausdehnung und Art dieser Teilhaberschaft ist immer bedingt nicht nur durch den besonderen Standort sondern auch durch die Individualität des einzelnen. Höhe und Reichtum individuellen Lebens geht hier Hand in Hand mit bewußtem Anteil an den Angelegenheiten der Gesamtheit. Je mehr dagegen der Gesichtskreis beschränkt bleibt auf die eigenen kleinen Verhältnisse und die nächste

Umgebung, um so mehr stellt sich in der Regel das Individuum als bloßes Gattungsexemplar ohne den besonderen Wert einer eigenartigen Persönlichkeit dar. Man erkennt hier, wie in der rechten Ausgestaltung des Einzelgeistes zwei antagonistische Prinzipien konkurrieren: das eine drängt zur Ausbreitung in Fülle und Reichtum des Gesamtgeistes, das andere fordert Konzentration und individuelle Ausprägung der eigentümlichen Persönlichkeit. Von ausschlaggebender Bedeutung wird das letztere durch die Thatsache, daß am Ende doch nur das Individuelle durchaus wirklich und wirksam ist, und so erweist sich denn auch als Ziel aller Menschenbildung die innige Vermählung von Allgemeingiltigem mit reich und mächtig ausgeprägter Individualität. Energische Darstellung und Vertretung allgemeiner Ideen, Stimmungen, Neigungen in der machtvollen Originalität einer großen Persönlichkeit kennzeichnet den Typus der Helden, Führer, Vorkämpfer der Geschichte.

4. **Der Prozeß der Gesamtentwickelung** läßt sich in seiner Grundform als Wachstum bezeichnen, womit die entscheidende Bedeutung unbewußt organischer Vorgänge in demselben angedeutet ist. Das Wachstum der Horde, des Stammes vermehrt zunächst die Zahl seiner Glieder, nötigt aber dadurch zugleich zu erhöhter und verfeinerter Regsamkeit für Beschaffung der Lebensbedürfnisse. Im selben Sinne wirkt die Konkurrenz mit benachbarten Horden und Stämmen. So führt der Kampf ums Dasein — mit der kargen Natur einerseits und mit den Konkurrenten des eigenen Geschlechts oder der Tierwelt andererseits — in Arbeit und Wirtschaft wie in der Entwickelung der Gemeinschaftsformen mit einer Art Naturnotwendigkeit zu jenen höheren Stufen der Differenzierung und Gliederung und dann wieder der Verknüpfung und Zusammenfassung menschlicher Thätigkeit und sozialer Ordnungen, auf denen allein ein Volk sich dauernd behaupten kann. So entspringt alle Kultur zunächst der Befriedigung eines unmittelbaren Selbsterhaltungsbedürfnisses und erst auf einer gewissen Höhe erscheint der Fortschritt durch Bestrebungen bedingt, die nicht mehr nur die Abwehr der äußeren Not bezwecken, sondern von vornherein und bewußt das höhere Ziel einer würdigen Lebensgestaltung, der Erzeugung eines wertvollen Lebensgutes ins Auge fassen.

Dabei zeigt sich immer mehr die entscheidende Leistung hervorragender Individuen für den Fortschritt, die indessen auch den frühesten Kulturstufen nicht ganz gefehlt haben mag. Die Empfindung eines Mangels, eines Drucks, dem es abzuhelfen galt, war sicherlich nicht bei allen Gliedern einer Gesamtheit ganz gleichmäßig vorhanden und noch weniger die Einsicht in die Mittel und Wege zur Abhilfe. Beides kam wohl vor allem in besonders kräftig ausgestatteten Individuen zu entscheidender Klarheit und Wirksamkeit, um sich von ihnen auf die Genossen zu übertragen. Allerdings war diese Übertragung eine viel raschere, leichtere und vollständigere in den Anfängen der Kultur, wo sich die einzelnen in ihren Anschauungen, Gefühls- und Willensvorgängen noch außerordentlich nahe standen. Aber es wäre falsch, individuelle Unterschiede für diese Stufe ganz bestreiten zu wollen, und so läßt sich wohl sagen, daß jeder geschichtliche Fortschritt eingeleitet wurde durch die Leistung eines Einzelnen, durch die entscheidende That eines Individuums. Nach ihrer inneren Seite vollzieht sich eine solche selbstverständlich nach den Gesetzen des individuellen Seelenlebens, das allerdings die Bedingungen seiner Existenz und Wirksamkeit nur in der Gesamtheit hat, in der sich der geschichtliche Fortschritt dann auch thatsächlich realisiert. Das Bewußtsein von dieser entscheidenden Bedeutung der persönlich-individuellen Leistung kommt auch da, wo sie nicht mehr geschichtlich nachweisbar ist, in der sagenhaften und mythologischen Übertragung gewisser Erfindungen und Fortschritte (Ackerbau, Bearbeitung der Metalle u. s. w.) an bestimmte Persönlichkeiten zum Ausdruck.

Um nun aber auch auf die Gesamtheit einzuwirken, muß die Einzelthat vorbereitet und getragen sein von den Verhältnissen und Gedankenkreisen der Massen, in die sie eindringen soll. Es ist das die sozialpsychologische Seite des allgemeinen Apperzeptionsgesetzes, wonach alles geistige Werden, Wachsen und Wirken nur im Anschluß an die bereits vorhandenen seelischen Gebilde zu stande kommt. So erklärt sich, wie so manche individuelle Leistung von hervorragendem Wert doch ohne Erfolg blieb für die Gesamtheit, wie dieselbe Idee wiederholt auftrat, aber erst „als die Zeit erfüllet war“ durchdrang und ganze Lebenskreise umgestaltete.

So weist denn die Entstehung und Entwickelung des Gesamtgeistes zuletzt doch auf die psychologischen Akte des Einzelbewußtseins zurück, und wir gewinnen somit auch von hier

aus eine Handhabe für jene Fiktion, welche sich die zusammenhängende Entwickelung einer Gesamtheit auf ein Individuum übertragen denkt, dessen Vorstellen, Fühlen, Wollen all die einzelnen Entwickelungsmomente in sich faßt.

3. Die Einzelentwickelung. Das Einzeldasein beginnt mit dem Zeugungsakt vom Grund der Gesamtheit sich abzuheben, worauf hier um so mehr hinzuweisen ist, als gewisse Thatsachen der Embryonalentwickelung auf die vorliegende Frage von Einfluß geworden sind. Der menschliche Embryo durchläuft nämlich ebenso wie der der höheren Tiere eine Reihe von Entwickelungsformen, welche typische Ähnlichkeit zeigen mit gewissen selbständigen Formen der Tierwelt. Das Ei, die Grundform, aus der jeder tierische Organismus erwächst, ist analog den einzelligen Protozoen. Die erste Differenzierung, welche die Embryonalanlage mit ihren zwei Keimblättern aufweist, erscheint fixiert in der gleichfalls nur aus zwei Leibesblättern bestehenden Organisation der Cölenteraten sowie der Larvenzustände anderer Tiere. Das weitere Entwickelungsstadium, in welchem aus den beiden ersten Keimblättern ein besonderes Gefäß- und Nervensystem sich bildet, ist bleibend geworden bei manchen Würmern. Die Anlage zunächst des Rückenmarks, dann des Gehirns, sowie der Wirbelsäule mit der zugehörigen Muskulatur ist in ihren Anfangsstadien durch eine Reihe niederer Fische repräsentiert. Dazu kommt die ausgesprochene Ähnlichkeit des menschlichen Embryo mit den Fischen in der vorübergehenden Anlage von Kiemen. Mit den Säugetieren teilt derselbe zeitweilig den Besitz der Schwanzwirbel sowie ein den ganzen Körper bedeckendes Haarkleid. Die Entwickelungsstadien des Gehirns, des Herzens, der Lunge zeigen große Ähnlichkeit mit den Formen dieser Organe in der aufsteigenden Reihe der Wirbeltiere.

Diese Thatsachen haben ihre Deutung erfahren durch die Descendenzlehre, für die sie zugleich eine der wirksamsten Stützen bilden. Diese sieht im menschlichen Organismus den Abkömmling und Erben einer langen Ahnenreihe tierischer Formen von dem einzelligen Protozoon an, deren Haupttypen er während seiner embryonalen Entwickelung in zusammengedrängtem, verkürztem Auszug wiederholt: die Einzelentwickelung (Ontogonie) ist eine verkürzte Wiederholung der Stammesentwickelung (Phylogonie).

Dieses von Häckel formulierte „biogenetische Grundgesetz" hat man nun in kurzem Analogieschluß vom organisch-biologischen Gebiet auf das der geistig-geschichtlichen Entwickelung übertragen, indem man an Stelle des Embryonallebens die Kindheit und Jugend, an Stelle der tierischen Ahnenreihe vom Protozoon angefangen das mit irgend welchem Urzustand anhebende Menschengeschlecht setzt. Allein die augenfällige Verschiedenheit der beiden Gebiete ist doch eine viel zu große, als daß ohne eingehende Untersuchung des den beiderseitigen Entwickelungsvorgängen wesentlich zu Grunde liegenden Gemeinsamen jener Schluß bindende Kraft haben könnte. Eine solche Untersuchung steht bis heute noch aus, und so besitzt die behauptete Analogie vorläufig nur den Wert eines interessanten und für die Folge vielleicht höchst fruchtbaren Einfalls, welcher thatsächlich bisher schon für viele der Ausgangspunkt und die Grundlage zu den analogen Betrachtungen über das geistig-geschichtliche Leben geworden ist. Und doch liegen hier nicht nur die Thatsachen in genügender Ausdehnung und Klarheit vor, sondern sie gestatten auch einen Einblick in das Wesen der wirkenden Kräfte und in die kausalen Zusammenhänge, dessen sich die biologische Forschung in ihrem Bereich noch nicht rühmen kann. Vielmehr besteht hier in Bezug auf die Erklärung, ja auch nur die Deutung der einzelnen entwickelungsgeschichtlichen Thatsachen noch große Unklarheit, welche eine ganze Reihe zum Teil sehr abweichender Entwickelungstheorieen eher vermehrt als aufgehellt haben dürfte. Um so mehr erscheint es verfehlt, wenn man das psychogenetische aus dem biogenetischen Gesetz ableiten will; vielleicht wäre eher noch das Umgekehrte möglich. So stützt sich denn auch die vorliegende Untersuchung nicht weiter auf das biogenetische Gesetz und verzeichnet an dieser Stelle nur das gewichtige Ergebnis des Embryonallebens, daß das Kind hier schon auf dem Wege der biologischen Vererbung eine reiche Ausstattung mit Anlagen erhält, die seine psychophysische Organisation zur Ähnlichkeit mit der elterlichen Generation determinieren.

Nach der Geburt erscheint die Entwickelung des Individuums in doppelter Weise bestimmt: einmal als natürliches Wachstum des psychophysischen Organismus bis zur Vollreife, sodann als Assimilation an die umgebende Kulturgemeinschaft. Die beiden Hauptfaktoren der Entwickelung, die damit gegeben sind,

lassen sich füglich als der subjektive und der objektive bezeichnen, sofern es sich bei dem einen um spontane Entfaltung der Anlagen und Kräfte von innen heraus, bei dem andern um Determination von außen her handelt. Das eigentliche Thema und Problem der Erziehung ist, dieselben in die rechte Übereinstimmung mit einander zu bringen. Vollständig von einander sondern lassen sie sich überhaupt nur in Gedanken, thatsächlich sehen wir überall nur ihr Zusammenwirken, das eben ein wesentliches Merkmal menschheitlicher Entwickelung ist. Die erste und entscheidende Stelle allerdings fällt dabei dem natürlichen Wachstum zu, dem die seitens der Kulturgemeinschaft auf das Individuum ausgeübte Bildungsarbeit sich anpassen muß. Und so sehen wir denn in der That die Hauptabschnitte dieser Bildungsarbeit im großen Ganzen mit den Hauptabschnitten organischer Entwickelung zusammentreffen. Die Entwickelungsstufen, um die es sich hier handelt, erscheinen schon im Sprachgebrauch — mit mehr oder weniger fester Begrenzung — bezeichnet durch die Ausdrücke: Säugling, Kind, Knabe und Mädchen, Jüngling und Jungfrau.

Das Säuglingsalter bildet den Übergang vom Embryonalleben zu selbständiger Existenz. Seine Aufgabe ist wesentlich Anpassung der Organe und Funktionen an die äußeren Lebensbedingungen der umgebenden Welt. Die leibliche Entwickelung herrscht demnach durchaus vor, aber für die geistige werden in der Entfaltung der Sinnesthätigkeit und dem allmählichen Erwerb zweckmäßiger Willkürbewegungen wichtige Grundlagen geschaffen. Das Gemütsleben erscheint zwar noch vorwiegend durch die vegetative Sphäre bestimmt, aber im Lächeln, im Wohlgefallen an Sinneseindrücken, in Bezeugungen der Sympathie mit anderen Personen treten spezifisch menschliche Züge des seelischen Lebens — zugleich mit dem bestimmten Gepräge der durch Erbschaft überkommenen Anlagen — auf.

Die dreifache Leistung des Essens (Entwöhnung von der Muttermilch), Gehens, Sprechens bezeichnet ungefähr im Anfang des 2. Lebensjahres den Eintritt erhöhter Selbständigkeit und damit den Beginn des Kindesalters im engeren Sinne. Neben dem vegetativen Leben erlangt die geistige Entwickelung eine immer wachsende Bedeutung. Die außerordentliche Regsamkeit und Beweglichkeit des kindlichen Geistes nimmt die Sinne und Glieder unausgesetzt in Gebrauch. Ihre Thätigkeit erarbeitet die grundlegenden Vorstellungen und Fertigkeiten zur Erkenntnis der Außenwelt und zur Nutzung derselben durch den eigenen Willen, der selbst nur aus gelingendem Handeln erwächst. Als mächtigstes Bildungsmittel tritt dazu die Sprache, durch die fertig geprägter geistiger Inhalt dem kindlichen Geiste vermittelt wird. In ihr ist der objektive Geist am vollkommensten verkörpert, durch sie überträgt sich ein völlig unübersehbares Kulturerbe mehr oder weniger fertig auf das Kind. Es ist darum auch von besonderem Interesse die Entwickelung zu verfolgen, durch welche das Kind in den 3—4 ersten Lebensjahren dieses erstaunlichste Werkzeug des Geistes — „im Anfang war das Wort" — sich aneignet. Die charakteristische Form, in der alle Thätigkeit des Kindes während dieser Zeit verläuft, ist das Spiel: die freie Thätigkeit nicht um eines äußern Zweckes, sondern um ihrer selbst willen, angeregt und geleitet durch Gestaltungstrieb, Nachahmung, Phantasie. Beweglichkeit und Lebhaftigkeit bei mangelnder Tiefe, Verknüpfung und Durchbildung im Vorstellen ebenso wie im Fühlen und Wollen erklären die Unfähigkeit zu zusammenhängender, zweckmäßiger Thätigkeit, den raschen Wechsel, das Sprunghafte in den Gefühls- und Willensäußerungen. Noch spielt in allem das sinnlich-leibliche Leben eine große Rolle, aber das geistige zeigt mächtiges Wachstum. Es wird mit Recht immer wieder darauf hingewiesen, wie der Fortschritt und Erwerb des Kindesalters den jeder andern Bildungsperiode überwiegt. Das 6—7 jährige Kind ist im Besitz der hauptsächlichsten Vorstellungen für die Auffassung der Dinge und Vorgänge seiner Umgebung, es beherrscht die Sprache im Bereich seines Gedanken- und Gefühlskreises — ja infolge vorzeitiger Belehrung vielleicht noch darüber hinaus — mit Sicherheit und Geläufigkeit, es weiß sich in seinem Gebahren den umgebenden Lebensordnungen anzupassen. Diese ganze Bildung aber, so sehr sie einerseits als spontane Entfaltung gegebener Anlagen und Kräfte erscheint, ist doch andererseits durchaus bestimmt und geleitet durch Überlieferung: sie ist ein Hineinwachsen in diese Überlieferung — aber eben ein Hineinwachsen gemäß den eigenartigen Bedürfnissen und Charakterzügen der kindlichen Natur. Wesentlich ist dabei das Verhältnis des Kindes zu seinen Pflegern, auf deren Obsorge es mit seiner ganzen Existenz angewiesen ist: Unterordnung unter dieselben, Anhänglich-

keit an sie ist der natürliche Gefühls- und Willenshabitus des Kindes. Das Kind gehört noch völlig der Familie an, und auch wo seitens der Öffentlichkeit Veranstaltungen für seine Bildung getroffen werden, müssen sie den Charakter der Familienerziehung bewahren. (Mutterschule des Comenius, Kindergarten Fröbels.)

Der geistige Erwerb und die Erstarkung der Kräfte in den ersten 6 Jahren befähigen das Kind, dessen Eintritt in ein neues Entwickelungsstadium physiologisch durch den Zahnwechsel und eine gewisse Wandlung der Gesichtszüge markiert ist, zu höheren Leistungen. Das Vorstellen vermag weitere Zusammenhänge zu übersehen, längere Gedankenreihen festzuhalten, die in den Dingen selbst liegenden Verhältnisse genauer zu erfassen. Der Knabe und das Mädchen — denn so unterscheidet nunmehr der Sprachgebrauch angelegentlicher als bisher die Geschlechter — ist verständiger, gescheiter als das Kind. Im Gefühlsleben tritt das leibliche Wohl und Wehe zurück hinter der Freude an kraftvoller Bethätigung und hinter intellektuellen Gefühlen. Der Wille wird ausdauernder, entschiedener. Zum Spiel kommt die Arbeit: namentlich nimmt die weitere Ausbildung des Gedankenkreises, der Kenntnisse und Fertigkeiten nun im eigentlichen „Lernen" die Form der Arbeit an, wenn der Zweck hier auch noch nicht eine objektive Leistung ist, sondern nur die weitergehende Assimilation des jungen Nachwuchses an die bestehenden Zustände, um ihn zu künftiger Leistung vorzubereiten. Als neue Lebensmacht gesellt sich zur Familie die Schule, durch welche die Gesellschaft entscheidenden Einfluß auf die heranwachsende Generation nimmt. Sie vermittelt eben eine Reihe von Kenntnissen und Fertigkeiten, welche jedes Glied der Gesamtheit zu tüchtiger Teilnahme an ihren Aufgaben besitzen muß, und so ist sie der eigentliche Repräsentant des objektiven Entwickelungsfaktors, dessen Wirksamkeit allerdings sehr in Frage gestellt wäre, wenn ihm nicht in der Entwickelung des Individuums selbst kräftige Antriebe entgegenkämen. Der Blick des Knaben ist in natürlicher Bedingtheit auf die elterliche Generation gerichtet, alles was ihn den Erwachsenen näher bringt, wird von ihm lebhaft begehrt; dazu kommt die unmittelbare Lust am Können und Leisten, in das er durch Lehre und Übung eingeführt wird. Dafür freilich, daß diese Lehre und Übung seinen eigentümlichen Befähigungen, Bedürfnissen, Neigungen entspreche, fehlt von vornherein und im allgemeinen die Gewähr. Bei allen Kulturvölkern alter und neuer Zeit giebt es eine Art Kanon des allgemeinen Jugendunterrichts: fast immer ist die Hauptsache dabei die Einführung in die religiöse Überlieferung und in den Gebrauch der Symbolisierungsmittel für geistigen Inhalt, in Schrift und Schrifttum. Die Form, in der dieses Überlieferte vorliegt, kann eine sehr verschiedene sein, sie wird in der Regel auch unmittelbar so für den Unterricht verwendet. Mögen es die Veden der alten Inder, die heiligen Bücher der Ägypter, die homerischen Gesänge der Griechen, die Thora der Juden, Glaubensartikel und Katechismus der christlichen Kirchen sein, wobei es sich dann in der Regel zugleich um die Mittel schriftlicher Darstellung handelt: immer ist es der fertige Niederschlag eines langen Bildungsprozesses, der an die Jugend herangebracht wird, damit sie ihn in sich aufnehme. Da liegt denn, zumal wenn dieser Bildungsprozeß ein schon längst abgeschlossener ist, die Gefahr nahe, daß ihn der Schüler nicht mit eigenem Empfinden und Verstehen lebendig ergreifen könne, sondern als ein Fremdes, Aufgezwungenes fühle. Werden doch nur zu häufig auch die Berührungen dieses Schullernens mit dem wirklichen Leben fehlen, auf welches das Interesse des Knaben vor allen Dingen gerichtet ist, und welches — wenn auch nicht im Zusammenhang mit der Schule, so doch neben dieser oder gar gegen sie — seine mächtigen Einflüsse geltend macht. In der Regel wird es das beste zu thun haben, um die Jugend zur rechten Mitarbeit an den sozialen Aufgaben zu befähigen. In den großen Kreisen wenigstens, wo der Beruf in einer äußern Hantierung besteht, wächst der Knabe und das Mädchen in das Geschäft der Eltern durch thätigen Anteil an demselben hinein, oder der Lehrling lernt es bei dem Meister, in dessen Dienst er arbeitet. Gleichzeitig mit dieser Arbeit wird er aber in alle Lebensordnungen eingeführt, mit welchen das entwickelte Kulturleben ihn umfaßt. Bei den höheren, insbesondere bei den sog. gelehrten Berufen freilich bildet schulmäßige Lehre in weit größerem Umfang die unerläßliche Grundlage für die auf komplizierten wissenschaftlichen Systemen fußende Berufsthätigkeit. — Mit Lehre und Unterricht, die den Gedankenkreis in einzelnen Teilen oder im ganzen zu gestalten streben, geht Hand in Hand Führung

und Zucht, die sich unmittelbar an den handelnden Menschen wenden. Auch hier gesellen sich zu den absichtlichen unabsichtliche Einflüsse. Sie weisen dem Willen höhere Ziele, setzen ihm aber auch festere Schranken und wenden sich mit alledem zugleich mehr und mehr auch an die eigene Einsicht. Die völlige äußere Gebundenheit des Kindes soll zur inneren Gebundenheit durch Vernunft und Gewissen werden. Der Weg zur Selbständigkeit und Freiheit geht eben durch Determination und Selbstzucht. So nähert sich der Knabe denn schon dem Habitus des Erwachsenen, in den er sich gar eifrig hineinsehnt, ohne das Gewicht persönlicher Verpflichtung, das damit verbunden ist, genügend zu schätzen.

Noch aber muß die Natur das entscheidende Wort der Mündigerklärung sprechen: indem sie das Individuum mit der Geschlechtsreife ausstattet, erklärt sie es „zu einem selbständigen Gliede der Gattung" (Paulsen im Art. „Aufklärung"). So bezeichnet der Eintritt der Pubertät eine neue bedeutsame Entwickelungsepoche. Es ist das Jünglingsalter, das seine obere Grenze in der Vollreife des Mannesalters findet. Das gesamte Seelenleben nimmt in dieser Zeit neue eigenartige Züge an: sie sind alle charakterisiert durch entschiedeneres Geltendmachen des Subjektes, der eigenen Persönlichkeit gegenüber den Einwirkungen der Umgebung (vergl. Paulsen a. a. O.). Verstand und Wille versuchen mit eigenen Maßstäben und Zwecke an die Dinge und Verhältnisse des Lebens heranzutreten. Dem Gemütsleben erwachsen aus dem neueröffneten Begehrungskreis tiefgehende Erregungen, die wohl zeitweilig als ein Rückschritt gegen die verständige Klarheit und Ruhe des reifern Knabenalters erscheinen. Aber wie als Gegengewicht gegen das stürmische Hervorkehren des Subjekts tritt die herrschende Ordnung gerade an dieses Lebensalter mit der Forderung entscheidender Determination nach objektiven Verhältnissen heran. Es ist im allgemeinen die Zeit der Berufswahl, oder wenigstens — in den weitaus meisten Fällen, wo es sich gar nicht erst um eine Wahl handelt — der völligen Ausbildung für die selbständige Berufsübung. Diese erstrebte Selbständigkeit ist nur zu erlangen durch Ein- und Unterordnung. Daraus erklärt sich, daß jene für das Jünglingsalter charakteristischen Äußerungen der Subjektivität in Wirklichkeit lange nicht so oft und so stark hervortreten, als man es erwarten sollte. Sie werden zurückgedrängt und niedergehalten durch die zum entsprechenden Fortkommen gebotene Unterwerfung unter das Herkommen und die bestehenden Ordnungen. Dabei mag häufig ein gut Stück persönlicher Kraft von vornherein lahm gelegt werden oder in ohnmächtigem Kampf gegen die Überlieferung sich aufreiben. — So verschieden die Formen dieser Berufs- oder Fachbildung sind — vom Gehilfen und Gesellen bis zum Hochschüler der Akademie und der Universität —, eines ist ihnen der Natur der Sache nach gemeinsam: die größere Selbständigkeit und Freiheit, die sie dem Erwerb und der Übung von Lehre und Fertigkeit lassen. Bedingen und fordern sie einerseits Erweiterung der Einsicht und des Urteils über einen größern Kreis von Dingen und Verhältnissen bis zum Verständnis alles dessen, was in die wirkliche Lebensführung eingreift, so nötigen sie andererseits zur rechten Konzentration auf das einzelne Arbeitsgebiet. Mit dem selbständigen Eintritt in dieses — er verbindet sich unter normalen Verhältnissen mit der Begründung des eigenen Hausstandes — kommt die Entwickelung, die wir hier in ihren Hauptzügen zu übersehen hatten, zum Abschluß. Sie hat sich uns in allen ihren Teilen dargestellt als Einfügung des heranwachsenden Individuums in die bestehende Gesellschaftsordnung, als Vereinigung und Ausgleichung zwischen individuellen und sozialen Antrieben, als immer weiter gehende Determination des in seinen Lebensanfängen noch wenig bestimmten Einzelwesens durch die umgebende Gesellschaft bis zur völligen Einordnung in dieselbe.

6. Die Analogie zwischen Einzel- und Gesamtentwickelung. Was hat nun diese Einzelentwickelung mit der Gesamtentwickelung gemein, und inwieweit läßt sich namentlich der Satz von der Wiederholung dieser durch jene behaupten?

Da begegnen wir vor allem der oft und oft unternommenen Zusammenstellung der Naturvölker und Wilden mit Kindern und der beliebten Rede von einem Kindes- oder Jugendalter der Menschheit bei den alten Völkern. Und es ist in der That leicht, nicht nur eine Reihe von Zügen hervorzuheben, welche den Kindern und jenen sozialen und geschichtlichen Entwickelungsstufen gemeinsam sind in Denk- und Sprechweise, in Begehrungen und Stimmungen, im Thun und Lassen überhaupt, sondern auch den Grund hierfür zu erkennen in der noch mangelnden Durchbildung des Ge-

danken-, Gefühls- und Willenskreises. Dadurch ist das starke Vorwiegen leiblich-sinnlichen Lebens, die unzulängliche, oder wenigstens sehr beschränkte Verstandesthätigkeit, die überwuchernde, noch wenig geregelte Phantasie, der rasche Wechsel und die eigentümliche Richtung der Gefühle und Wollungen bedingt. Der Fortschritt von dieser Stufe aus liegt für den Einzelnen wie für die Gesamtheit in der gleichen Richtung, wie das schon aus dem oben gekennzeichneten Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gesamtheit sich unmittelbar ergiebt. Beruht diese mit ihren Zuständen und Ordnungen doch wesentlich auf der geistigen Verfassung ihrer Glieder, und so hat denn jedes derselben für seine Person den Standort zu erreichen, auf dem die Gesamtheit im Laufe der geschichtlichen Entwickelung angelangt ist. Dabei ist nun zunächst die psychologische Form, in welcher sich der Entwickelungsprozeß vollzieht, im letzten Grunde in beiden Fällen dieselbe. Der Aufbau des Vorstellungskreises, die Zusammenfassung des einzelnen unter Begriffe, die mit der Erfahrung und ihrer denkenden Verarbeitung wachsende Übersicht über und Einsicht in die Dinge geschieht nach den gleichen psychologischen Gesetzen, ob die Elemente und auf einander folgenden Stadien des Entwickelungsprozesses Einem Bewußtsein angehören, oder von Generation zu Generation übertragen auf eine ganze Reihe von Individuen sich verteilen; und ähnliches, wenn auch vermöge der größeren Bedeutung, welche hier dem Subjekt zukommt, in viel beschränkterem Maße, gilt von der Gefühls- und Willenssphäre, da dieselbe ja wesentlich zusammenhängt mit der Ausbildung der Vorstellungen. Es sei hier nur nochmals hingewiesen auf die durchgehende Wirksamkeit der Apperzeptionsgesetze (s. d. Art. Apperzeption), welche sich in den großen geschichtlichen Entwickelungen und Wandlungen des Gesamtgeistes ebenso bethätigen, wie in der Entwickelung des Individuums. Entscheidend ist bei alledem der früher erörterte Umstand, daß auch die Gesamtentwickelung ihre unmittelbare Realität nur in den Einzelnen hat, zunächst Produkt und Leistung des Einzelgeistes ist. Ebenso aber wie hinsichtlich der Form zeigt sich hinsichtlich des Inhalts eine wesentliche Übereinstimmung zwischen Gesamt- und Einzelentwickelung. Er ist für das in die Kulturgemeinschaft neu eintretende Individuum gegeben in der überlieferten Kultur, d. h. also in demjenigen, was eben den Inhalt der Gesamtentwickelung ausmachte. Was die Menschheit und insbesondere das eigene Volk im Laufe der Jahrtausende und der Jahrhunderte erarbeiteten, soll der Einzelne in seinem kurzen Entwickelungsgang sich aneignen.

Demnach ist es begreiflich, wenn wir in der Einzelentwickelung gewisse Hauptmomente der Gesamtentwickelung wiederfinden, wie sich dies an jedem einzelnen Kulturgebiet nachweisen läßt. Die soziale Ordnung umfaßt das Kind zunächst als Familie und wird von ihm nur in dieser Form klar und sicher begriffen; der Knabe lebt sich in die Ortsgemeinschaft ein und lernt nach und nach als Glied eines Volkes, eines Vaterlandes sich erkennen und fühlen; aber erst dem Jünglingsalter dürfte sich ein Einblick in das eigentümliche Gefüge staatlichen Lebens und ein Ausblick auf die großen internationalen Zusammenhänge erschließen. Die aufsteigende Reihe der Arbeits- und Wirtschaftsformen können wir weniger sicher mit den einzelnen Stufen der Individualentwickelung verbinden, aber auch hier wird die unmittelbare Ausbeutung der Natur durch den Jäger und Nomaden früherem Verständnis begegnen als die schon kompliziertere Thätigkeit des Ackerbauers, des Gewerbsmannes oder vollends der Großindustrie. Was das einzelne Kind thatsächlich zuerst kennen lernt, hängt ganz von seiner zufälligen Umgebung ab, nur ist Kennenlernen noch keineswegs Verstehen. In den religiösen Anschauungen des Kindes begegnen wir demselben beschränkten Anthropomorphismus wie in den Anfängen der Kultur, ohne daß dabei freilich von den konkreten Ausprägungen jener niederen Religionsformen die Rede sein könnte; denn gerade auf diesem Gebiet steht das Kind völlig unter dem Einfluß der unmittelbaren Überlieferung, und es fehlen die vielfältigen Antriebe praktischer Lebenserfahrungen und -bedürfnisse, die geschichtlich das Religionswesen der verschiedenen Völker hervorriefen und gestalteten. Aber die Vorstellung von Gott, seinem Verhältnis zur Welt und zum Menschen nimmt bei dem Einzelnen doch der Reihe nach Züge an, wie sie uns in der aufsteigenden Entwickelung der Gottesidee beim Volke Israels begegneten, indem sie immer universeller, reiner, geistiger wird, soweit eben jeder der in Jesus Christus geoffenbarten Gottesidee nahe zu kommen vermag, die sich ja durch die bildliche Einkleidung in die Vorstellung unseres himmlischen Vaters auch zur Fassungskraft der Unmündigen und Ungelehrten

herabneigt. In die Sitte und Sittlichkeit sowohl hinsichtlich ihrer Ausdehnung und ihres objektiven Gehalts als auch hinsichtlich der subjektiven Form ihrer Ausübung wächst der Einzelne durch dieselben Stufen hinein, die uns in der Gesamtentwickelung begegneten und die nun Kind, Knabe, Jüngling der Reihe nach sich aneignet. Ein gleiches läßt sich vom Anteil an Überlieferung und Geschichte sagen. Für das Kind erstreckt sie sich nur auf wenige Generationen der eigenen Familie, von welchen die Erzählungen der Eltern und Großeltern berichten. Der Knabe freut sich zunächst an den mehr oder weniger sagenhaft ausgestatteten Volkshelden und formt sich an ihren Bildern den Maßstab rechter Heldengröße; mit wachsendem Anteil und Verständnis vernimmt er dann in weiterem Umfang und Zusammenhang von den Geschicken und Thaten der Völker — vor allem des eigenen Volkes — in vergangenen Tagen. Die vielfältigen Beziehungen freilich zwischen den einzelnen Vorgängen und Zuständen, das reiche und verwickelte Gewebe, welches die Meister der Geschichtschreibung aufzudecken wissen, die komplizierten Verhältnisse endlich neuerer Zeiten — all das wird erst dem Verständnis des Jünglings sich erschließen. Daß die Einführung des Kindes in die Schrift am wirksamsten von Bildern aus erfolgt, wurde schon längst erkannt und praktisch angewandt. Ebenso steht seine Naturerkenntnis unter ähnlichen psychologischen Bedingungen wie bei den noch unentwickelten Völkern. Noch fehlt es an den richtigen, erst durch vielfältige Erfahrung zu erwerbenden Kategorieen zur Erfassung objektiver Thatbestände. Die rege Phantasie personifiziert Gegenstände und Vorgänge, und das Begreifen begnügt sich mit äußerlichen, zufälligen Zusammenhängen. Der Fortschritt von hier aus gelingt dem einzelnen nur auf demselben Wege wie der Gesamtheit: durch genaues Beobachten, umsichtiges Zusammenfassen, besonnenes Deuten der Thatsachen. Er wird je nach der Schwierigkeit des Gegenstandes nur nach und nach vom Knaben, vom Jüngling geleistet werden können. Und was endlich die Kunst anlangt, so hat das gestaltende Spiel des Kindes, sein Darstellen, Zeichnen, Singen thatsächlich gar viel Ähnlichkeit mit den gleichen Äußerungen bei den Naturvölkern. Die Entwickelung aber des künstlerischen Geschmacks und künstlerischen Leistens vollzieht sich bei dem Einzelnen in ähnlichen Stufen wie in der Menschheit: das Kolossale, Groteske, Bunte altorientalischer Kunst wird den Knaben anziehen, aber erst den Jüngling wird das edle Maß, die vollendete Schönheit griechischer oder der Ideengehalt, die Tiefe und Innigkeit neuerer Kunst ergreifen. Ebenso wird Anteil und Verständnis für die Dichtkunst der Reihe nach dem einfachen Liede, dem schlichten aber phantasievollen Märchen, dem gestalten- und thatenreichen Epos und endlich der vollkommensten Darstellung persönlichen Lebens und Wertes im Drama sich zuwenden.

Man sieht, wie dieser Komplex von Thatsachen sich wohl im Satze zusammenfassen läßt: die Einzelentwickelung verläuft in den gleichen Hauptstufen wie die Gesamtentwickelung, ist eine gedrängte Wiederholung der letzteren, womit denn in der That das geistig-geschichtliche Analogon zu jenem biogenetischen Grundgesetz gegeben wäre. Allein sowie wir den Satz in solcher Allgemeinheit aussprechen, springen auch die mancherlei Einwände gegen ihn in die Augen, und gegenüber der behaupteten Übereinstimmung der beiderseitigen Entwickelungsreihen treten die augenfälligen Unterschiede nur um so merklicher hervor. Es wird kaum jemandem einfallen eine Parallele zu ziehen zwischen unserm Säugling und dem „Wilden“, als den uns Beobachtung oder Konstruktion den Urmenschen gezeigt hat, da hier doch schroffste Gegensätze nichts von Ähnlichkeit erkennen lassen. Aber auch das wirkliche Leben der sog. Patriarchalzeit in Verfassung und Sitte, in Religion und Weltanschauung, in Arbeit und Wirtschaft, in Schmuck und Spiel, es hat doch so viele und zwar recht wesentliche Züge, die dem kindlichen Alter völlig fremd sind und fremd sein müssen. Und ebenso auf allen weiteren Stufen. Aber das kann ja jener Satz auch nicht meinen, daß die unendliche Fülle thatsächlichen geschichtlichen Lebens sich auch nur annähernd in einem Einzeldasein wiederhole: es kann sich dabei doch nur um einzelne typische Züge handeln, die thatsächlich der Einzel- und der Gesamtentwickelung gemeinsam sind. Nicht anders ist es ja mit dem biogenetischen Grundgesetz.

Es hält auch nicht schwer, das Hauptmoment des Unterschiedes zu erkennen, das die einzelnen Abweichungen alle in sich zusammenfaßt und erklärt: die Gesamtentwickelung vollzieht sich als selbständige und selbstthätige Lebensgestaltung der erwachsenen Generationen unter dem Einfluß all der Verhältnisse, Bedürfnisse,

Antriebe, wie sie das volle wirkliche Leben ausmachen, darum aber auch mit all den Krümmungen und Rückfällen, die uns in der Kulturgeschichte begegnen. Die Einzelentwickelung dagegen ist nur ein Hineinwachsen des Kindes mit seiner bloß als Keim und Anlage vorhandenen und mit spontanem Wachstumstrieb ausgestatteten psychophysischen Organisation in die fertige Kultur, die es vorfindet. Dort wird die Kultur in ernstem und oft hartem Ringen zahlloser Generationen mit Millionen von Einzelwesen erst geschaffen — hier wird die geschaffene, vorhandene während der raschen Entfaltung angeborener Anlagen und Kräfte durch organisch-notwendiges Wachstum auf das Individuum übertragen, und zwar nur der Ausschnitt der Kultur, der eben dieses Individuum betrifft und berührt. Dort freie Entwickelung, hier Erziehung durch die elterliche Generation. Es wird leicht sein aus diesem fundamentalen Gegensatz die vielfältigen Unterschiede abzuleiten, welche zwischen Gesamt- und Einzelentwickelung im besondern bestehen. Das Analogon hierzu bei dem biogenetischen Grundgesetz wären die den besondern Bedingungen des Embryonal- und Fötallebens entsprechenden Bildungen, die den selbständigen Organismen natürlich fehlen.

Der Gegensatz, der sich uns hier dargestellt hat, führt nun aber zu einer weiteren, praktisch wichtigen Konsequenz. Die Erleichterung, welche die Einzelentwickelung durch Übernahme fertiger Resultate erfährt, droht eine Einbuße an Energie und Intensität des Bildungsgewinnes. Denn diese beruht bei allen organischen Bildungsvorgängen ganz wesentlich auf Selbstthätigkeit. Im selben Maß als diese geringer wird ist eine Verkümmerung und Verflachung der Organisation zu befürchten. Vor allem gilt dies von der geistigen Bildung, die nur durch Selbstthätigkeit zu erlangen ist; ein bloß mechanisches Übertragen kann es hier gar nicht geben (s. d. Art. Bildung, S. 420). Und so zeigt sich denn in der That, daß angehäufte Kulturgüter (ähnlich wie es mit materiellem Gute geht) die nachfolgenden Geschlechter nicht mehr heben und fördern, sondern drücken und einengen, oder lähmen und erschlaffen. In klassischer Ausführung hat Lotze diesen Thatbestand gekennzeichnet: „Von der innerlichen Arbeit, welche das errang, wovon der Einzelne selbst gleich beginnen kann, pflanzt sich das Bewußtsein nicht oder höchst unvollkommen fort; nur die fertigen Ergebnisse treten als eine große Summe von Vorurteilen, deren Begründung vergessen ist, in die Bildung des Späterkommenden ein. Oft mögen sie es ihm dann möglich machen, höher zu steigen als die, die ihm vorangingen; nicht viel seltener werden sie als vererbte Beschränkungen seines Gesichtskreises ihn selbst an der Entwickelung hindern, die ihm ohne diese geschichtliche Abhängigkeit möglich gewesen wäre. . . . Kein Vermögen, sagt man, kommt ungeschmälert auf den dritten Erben; sehr natürlich: denn der erste ist noch in der Anschauung der Thätigkeit geboren und erzogen, die es erwarb, und wenn ihm der Trieb zur Vermehrung abgeht, so bleibt ihm doch meistens der der Erhaltung; der zweite, im vollen Besitz geboren, weiß nichts mehr von dem Werte der Arbeit, die ihn schuf; der dritte wird deshalb denselben Kreislauf von neuem zu beginnen haben. Es ist ähnlich mit dem Vermögen der Bildung, welches die Geschichte ansammelt. Zwar die Ergebnisse verlieren sich nicht so schnell, wie sie anderseits sich auch nicht so vollständig vererben; aber die erhebende ahnungsvolle Frische und Freudigkeit der entdeckenden und erfindenden Zeitalter pflanzt sich nicht fort in die besitzenden. Alles, wissenschaftliche Wahrheiten, mühsam erkämpfte Grundsätze der geselligen Sittlichkeit, Offenbarungen religiöser Begeisterung und künstlerischer Anschauung, alles unterliegt dieser Abtötung; je höher sich der Reichtum dieser Erwerbungen den späteren Geschlechtern anhäuft, desto weniger werden sie innerlich erlebt, selbst wenn sie, was nicht immer der Fall ist, äußerlich anerkannt und festgehalten werden. Was einst in Wahrheit, damals als es zuerst in den Gesichtskreis der Vorzeit trat, eine lebendige Befreiung des Gemüts und ein verständnisvolles Innewerden einer neuen Seite der menschlichen Bestimmung war, ist in den Händen der Nachkommen eine abgegriffene Münze, deren Wert man zwar benutzt, aber fast ohne ihr Gepräge noch zu kennen." (Mikrokosmus III 27 f.) Mit diesen Gedanken sind wir an dem Punkt angelangt, in welchem die bewußte pädagogische Überlegung einsetzt.

7. Pädagogische Folgerungen. Die mit der steigenden Kultur immer häufigere Klage, daß die übliche Unterweisung das heranwachsende Geschlecht nicht fördere, sondern schädige, daß die bestehenden Schulen Verdummungsanstalten seien, welche die natürlichen Kräfte der Jugend unterdrücken und hemmen, bildet den pädagogischen Reflex der eben bezeichneten Thatsache.

Sie führt bei manchen zur Forderung, das Individuum in Entfaltung seiner Anlagen rein auf sich selbst, auf Befriedigung seiner persönlichen Antriebe zu stellen und alle bloße Überlieferung von ihm fern zu halten. Solch eine schroffe Abweisung aller Überlieferung in der Erziehung läßt sich nun wohl als rhetorischer Protest wider gewisse Mängel der Jugendbildung aussprechen, aber nicht ernstlich behaupten und noch viel weniger praktisch durchführen. Denn die überlieferte Kultur ist nun einmal das unerläßliche Medium, in dem und durch das der Einzelne lebt und wirkt. Die Frage ist also nicht, ob, sondern nur wie man diese überlieferte Kultur an den jungen Nachwuchs heranbringe, damit er sie nicht nur äußerlich in rein passivem Erbgang übernehme, sondern innerlich und aktiv sich aneigne? Die naheliegende Antwort, man passe die Unterweisung der kindlichen Natur an, giebt nichts Positives und wiederholt nur das Problem. Wesentlich weiter führt der Gedanke: die überlieferte Kultur darf nicht als etwas Fertiges geboten, sie muß vielmehr neuerdings aufgelöst werden in einen Entwickelungsprozeß, den der Einzelne in selbstthätiger Entwickelung durchzumachen hat; dabei nimmt man am besten den ursprünglichen Entwickelungsgang der Kultur zum Muster, nach Goethes Weisung: „Die Jugend muß doch immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.“ Auf demselben Weg, durch die gleichen Hauptstufen, wie sie ursprünglich durch die große Menschheitsentwickelung gewonnen wurden, soll der Einzelne die verschiedenen Kulturgüter nicht etwa einfach überkommen, sondern selbstthätig sich erwerben.

Der Gedanke hält thatsächlich auch strengerer Prüfung stand. Wir sahen ja, bis zu einem gewissen Punkt ist die Übereinstimmung zwischen Einzel- und Gesamtentwickelung durch die Natur der Sache gegeben: ihren Inhalt empfängt jene aus dieser, der Entwickelungsvorgang ruht dort auf den gleichen psychischen Grundprozessen wie hier und so ergeben sich beiderseits gewisse gemeinsame Hauptstufen. Diese Thatsachen gilt es nun, pädagogisch richtig zu verwerten. Dabei tritt sofort der pädagogische Begriff des Interesse in Funktion, in dem Sinne, wie ihn Herbart zum leitenden Prinzip aller auf und durch den Gedankenkreis wirkenden Erziehungsarbeit gemacht hat. Gewiß lag in der geschichtlichen Entwickelung dem Erwerb jedes neuen Kulturgutes nicht nur bei den schöpferischen Persönlichkeiten, sondern auch in den großen Kreisen, die sich den neuen Gewinn wirksam aneigneten, jene nachhaltige Erregung, jene Spannung der Geistes- und Gemütskräfte vor, durch welche das Neue als ein wertvolles empfunden und erkannt wird. Die gleiche Stimmung des Interesses wollen wir bei unserem Zögling erzeugen. Wird sie nicht auf dem durch die Geschichte vorgezeichneten Entwickelungsgang sicher und wirksam zu erreichen sein? Diese Frage begegnet einem doppelten Bedenken: Können die Interessen, welche die reifen Männer einer vergangenen Zeit bewegten, in dem Knaben der Gegenwart wieder lebendig werden? Und weiter: Kann die fortgeschrittene Psychologie und Pädagogik in genauer Erkenntnis der kindlichen Natur nicht einen selbständigen Weg zeigen, der kürzer und erfolgreicher als der geschichtliche Entwickelungsgang mit seinen vielfältigen Verwickelungen, Krümmungen und Abirrungen das kindliche Interesse in Anspruch nimmt und zum gewünschten Ziele führt?

Wir erwidern zunächst auf das letzte, daß es dem Wesen aller organischen Entwickelung entspricht, nicht in unvermitteltem Übergang vom Ungeformten gleich das Endergebnis fertig hinzustellen, sondern in allmählichem, stetigem Fortschreiten von niederen zu höheren Stufen dem Endziel zuzustreben, das nur auf diesem Wege wirklich erreicht werden kann. Das ist ja wohl auch der tiefere Sinn des Wortes „Entwickelung“: ein Gestaltungsvorgang, der durch eine bestimmte, streng geordnete Reihe von Zuständen verläuft, deren keiner ohne Gefährdung des Ganzen übersprungen, ausgelassen werden darf. So muß zuerst das Kind Kind, der Knabe Knabe sein, damit der Jüngling zum rechten Mann heranreifen könne. Aber in diesen Entwickelungsgang muß nun auch die geschichtliche Überlieferung aufgenommen werden; sie ist ein gar nicht zu umgehender Bildungsfaktor. Denn in der Gegenwart, für die wir unsere Kinder zu erziehen haben, lebt und wirkt ganz wesentlich Überlieferung, Geschichte. Augenfällig ist dies auf den Gebieten der staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung, des religiösen Lebens, der Sitte, des Schrifttums, der Kunst — und zwar nicht nur so, daß diese Gebiete das Ergebnis geschichtlicher Entwickelung sind, sondern die bewußte Erinnerung an diese Entwickelung bilden zum guten Teil ihren eigentlichen Inhalt. Wer würde es wohl unternehmen, unsere gegenwärtigen politischen, sozialen, kirchlichen Verhältnisse gleichsam als Moment-

photograph rein in ihrem Augenblicksdurchschnitt zu begreifen und dem heranwachsenden Geschlecht begreiflich zu machen. Bestehen aber einmal diese beiden Forderungen, daß das Individuum alle natürlichen Entwickelungsstufen der Kindheit und Jugend durchmache und daß die geschichtliche Überlieferung selbst ein unerläßliches Bildungsmittel sei, dann ist der Gedanke wohl nicht mehr abzuweisen, daß man die geschichtliche Überlieferung in der Reihenfolge ihres thatsächlichen Ablaufs an den Zögling herantreten lasse. Es kommen hierzu noch folgende Überlegungen, die zugleich auf das erste der obengeäußerten Bedenken antworten. Das geschichtlich Frühere ist naturgemäß das Einfachere und, wie wir sahen, schon aus allgemein psychologischen Gründen dem kindlichen Geiste verwandt. Darum ist diesem hier auch am ersten noch ein Einleben möglich, nicht zwar ein völliges, in alle Zustände — das verbieten die wesentlichen Einschränkungen, die wir schon im vorigen Abschnitt an der Nebeneinanderstellung von Einzel- und Gesamtentwickelung vornahmen — aber innerhalb dieser Schranken bleiben wesentliche Momente in Anschauungen, Gedanken, Stimmungen, Antrieben, Verhältnissen vergangener Zeiten, in die sich unser Knabe gar wohl hineinversetzen kann, ja in die er sich hineinversetzen muß, wenn die geschichtliche Überlieferung für ihn überhaupt einen tieferen Wert haben, sein Innenleben wesentlich fördern soll. Der Abstand zwischen Knabe und Mann ist wohl da, aber er ist kleiner gegenüber den Gestalten früherer Zeit, wie dies der natürliche Zug der Kindheit und Jugend zu den Erzählungen aus der Vergangenheit schon längst erwiesen hat. Giebt nun der Unterricht einerseits durch längeres Verweilen auf den einzelnen Entwickelungsstufen der Kultur (an Stelle des noch immer häufigen Überspringens von einer zur anderen in den sog. „konzentrischen Kreisen") die Möglichkeit eines tieferen, wirksameren Einlebens in dieselben, so bereitet er andererseits durch die geschichtliche Aufeinanderfolge der einzelnen Stoffe auf jeder früheren Stufe die möglichst günstigen Apperzeptionsbedingungen für die nächstfolgenden, die ja eben geschichtlich aus jener hervorging und allein aus ihr ganz begriffen werden kann: „eben zum Fortschreiten soll sich der Knabe und Jüngling getrieben fühlen durch das Urteil, welches ihm bei jedem Punkte der Kulturentwickelung sagt, hier könne die Menschheit nicht stehen bleiben" (Herbart).

Man sieht zugleich: von den Irrwegen und Krümmungen des geschichtlichen Verlaufs ist hier nicht die Rede. Überhaupt ist lange nicht ein jedes Überlieferte an sich schon ein geeigneter Bildungsstoff, sondern nur dasjenige, welches ein wesentliches Entwickelungsmoment repräsentiert, das Klassische, den Wandel der Zeiten Überdauernde, in allen Zeiten Nachwirkende. Und dazu kommt die zweite Forderung: es muß dem Zögling nach seinem besonderen Standort zugänglich, verständlich sein. Dieser Standort wieder ist aber doch zunächst bestimmt durch die Gegenwart, welche das unmittelbare Erfahrungsmaterial zur Auslegung, zur lebendigen Vergegenwärtigung des Vergangenen giebt, und er ist weiter bestimmt durch die Zugehörigkeit zu gewissen Lebenskreisen, unter denen in erster Reihe das bestimmte Volkstum steht. Nach alle dem kann von einer rein mechanischen Übertragung des geschichtlichen Ganges in die Erziehung nicht die Rede sein: „Der Weg, den wir die Jugend führen, ist nicht so festgebannt in die Bahnen, welche die Menschheit gegangen ist, daß nicht unsere, der Erziehenden, Zwecke und Werturteile ihn wesentlich mitbestimmten! mag die Erziehung eine kompendiöse Wiederholung der Weltgeschichte sein: das Kompendium machen wir im Geiste bestimmter Ideale, die uns erfüllen" (Willmann). Und, fügen wir hinzu, nicht nur unsere Ideale in Bezug auf das Ziel der Erziehung, sondern ebenso unsere Einsichten in die individual-psychologische Bedingtheit aller Erziehungsarbeit wirken bestimmend mit bei der Festlegung des Erziehungsganges.

Auch nicht uneingeschränkt also, aber immer noch bedeutsam genug, stellt sich neben die im vorigen Abschnitt umschriebene Behauptung von der thatsächlichen Analogie zwischen Einzel- und Gesamtentwickelung die wichtige pädagogische Forderung: die absichtliche, planmäßige Leitung der Einzelentwickelung — die Erziehung des Einzelnen — hat die Hauptmomente der Gesamtentwickelung und deren gesetzmäßige Abfolge zur Richtschnur zu nehmen.

Ihre praktische Wirksamkeit entfaltet diese Forderung — wir nennen sie kurz das kulturgeschichtliche Erziehungsprinzip — vor allem beim Unterricht, sofern es sich zunächst doch immer darum handelt, auf dem Wege des Vorstellens dem Zögling die Kenntnis jener geschichtlichen Stoffe zu vermitteln, woran sich immerhin auch Maßregeln der unmittelbaren Erziehung anschließen mögen. Für den Unter-

richt wieder ist das Prinzip ganz ausschlaggebend dort, wo der betreffende Stoff selbst schon in Form der Geschichte gegeben ist, also beim Religions- und Geschichtsunterricht. Sieht man in diesem mit Herbart die eine Hauptreihe des Unterrichts, für die der Name Gesinnungsunterricht üblich geworden ist, so tritt derselbe ganz unter den historischen Gesichtspunkt eines kontinuierlichen Aufsteigens von der Vergangenheit zur Gegenwart, dem sich die sprachlich-litterarischen Fächer bei ihrem engen Zusammenhang mit den geschichtlichen Stoffen zum guten Teil auch einzufügen hätten. Dagegen scheint die zweite auf Erkenntnis und Ausnützung der Natur (einschließlich der formalen Disziplinen der Mathematik) gerichtete Reihe der Unterrichtsgegenstände, ganz auf unmittelbare Naturbeobachtung gestellt und von den augenfälligen Leistungen der modernen Technik beeinflußt keinerlei Handhaben für einen geschichtlichen Lehrgang zu bieten. Und doch ist es nicht so. Die geschichtliche Entwickelung, in die wir unseren Zögling einführen wollen, schließt als wesentliches Moment auch Naturerkenntnis und die aufsteigende Reihe der Arbeits- und Wirtschaftsformen ein. Damit ist ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen der geschichtlich fortschreitenden Reihe der Gesinnungsstoffe und naturkundlicher Belehrung gegeben. Weiter ist zu sagen, daß auch die Naturerkenntnis nur als Entwickelungsprozeß zu stande kommen kann, bei dem Einzelnen ebenso wie bei der Gesamtheit, wobei sich wieder wesentliche Berührungspunkte zwischen den beiderseitigen Reihen ergeben. So hat man, um gleich auf Konkretes hinzuweisen, längst eingesehen, daß der Unterricht in Astronomie den großen geschichtlichen Entwickelungsgang nachahmen muß, und in Physik und Chemie zeigt es sich vielfach zweckmäßig, die Probleme und ihre Lösungen in der besonderen Form und Anordnung ihres geschichtlichen Auftretens dem Unterricht zu Grunde zu legen. Von besonderer Bedeutung endlich ist die Rücksicht auf den geschichtlichen Entwickelungsgang bei dem der Auffassung und Darstellung künstlerischer Formen dienenden Zeichenunterricht.

Steht somit die außerordentliche Fruchtbarkeit des geschichtlichen Unterrichtsprinzips außer Zweifel, so zeigt sich doch zugleich, daß seine Anwendung nicht ganz eindeutig und unmittelbar klar ist, daß sie vielmehr, um nicht zu übereilten Generalisierungen und falschen Schematisierungen zu führen, geregelt und näher bestimmt werden muß durch genaue Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des kindlichen und jugendlichen Geistes, auf die Verhältnisse und Forderungen der Gegenwart und auf den eigenartigen Charakter der einzelnen Unterrichtsgebiete. Dazu kommt noch die weitgehende Modifikation, welche das Prinzip für die verschiedenen Schulgattungen erfährt. Seine Verwertung wird eine ganz andere sein in der Volksschule als im Gymnasium oder gar auf der Akademie. Maßgebend ist hierbei namentlich die verschiedene Weite des kulturgeschichtlichen Horizonts: sie bestimmt, in welchem Umfang die Kulturgeschichte zur Grundlage und zum Leitfaden der Bildungsarbeit zu machen ist. Die nähere Ausführung dieser Gedanken für die verschiedenen Schüler und Unterrichtsgebiete wird die Aufgabe der betreffenden Spezialartikel sein.

Litteratur: Orientierung über die soziologisch-historische Seite des Gegenstandes bieten: Schäffle, Bau und Leben des sozialen Körpers. 4 Bde. 2. Aufl. 1881. — Wundt, Ethik. 1886. — Paulsen, Ethik. 2. Aufl. 1891 und Einl. in die Philos. 2. Aufl. 1893 (letztere insbesondere zur Religionsgeschichte). — Typischen Wert besitzt die Darstellung der kulturgeschichtlichen Entwickelung in Stades Gesch. des Volkes Israel. 1887. — Über das Verhältnis des Einzelnen zur Gesamtheit handelt speziell Lazarus im Leben der Seele. Bd. I. 3. Aufl. 1883. — Die Litteratur über Einzelentwickelung s. beim Art. Alterstypen. (Dazu auch Willmann, Didaktik. II, S. 217 ff.). Die Darstellung der Embryonalentw. und des biogenetischen Grundgesetzes bei Haeckel, Anthropogenie. 4. Aufl. 1891. — O. Hertwig, Lehrbuch der Entwickelungsgesch. 4. Aufl. 1893. — Über das kulturgeschichtliche Unterrichtsprinzip handeln: Herbart, Pädagogische Schriften. — Brzoska, Die Notwend. päd. Sem. auf der Univer. 1836. Ausg. v. Rein 1887. — Ziller, Skizze der päd. Reformbestreb. in der Zeitschr. f. ex. Phil. IV. 1864, ferner: Jahrb. d. V. f. wiss. Päd. VI, 113 ff., XIII, 117 ff. und Erl. zum letzteren. 66 ff. Vorl. über allg. Päd. 1876. — Götze, Die Volkspoesie und das Kind. Jahrb. f. wiss. Päd. IV. — Staude, Die kulturhist. Stufen im Unt. d. Volksch. Päd. Stud. von Rein, 1880, ferner ebendas. 1881 u. 1882. — Vogt, Erl. z. Jahrb. f. wiss. Päd. XVI. S. 40 ff. — Willmann, Didaktik, 1882/1889. — Beyer, Die Naturw. in der Erziehungssch. 1885. — Sallwürk, Gesinnungsunt. u. Kulturgesch. 1887. — Hartmann, Die Auswahl des Volksschulstoffes. Sächs. Schulztg. 1887. — Rein, Gesinnungsunt. u. Kulturgesch. und Kármán, Bemerkungen dazu. Päd. Stud. 1888. — Capesius, Gesamtentw. u. Einzelentw. Jahrb. d. V. f. w. Päd. XXI. — Vaihinger, Naturforschung und Schule 1889. — Lange, Über Apperzeption. 5. Aufl. 1895. — Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunt. ꝛc. Bd. I. 5. Aufl. 1890. — Rein, Päd. im Grundriß. 2. Aufl. 1890. — Franke, Zur Gesch. des Kulturstufengedankens. Oberrhein. Bl. f. erz. Unt. 1894.

Hermannstadt in Siebenbürgen. J. Capesius.

Gesangbuch

s. Religionsunterricht

Der Gesangunterricht in der Volksschule

1. Geschichtliche Entwickelung des Gesangunterrichtes. 2. Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes. 3. Unterrichtsverfahren.

1. Geschichtliche Entwickelung des Gesangunterrichtes. Die Tonkunst wurde um ihrer selbst willen zuerst von den Griechen gepflegt, deren Opfer- und Nationalfeste auch stets mit musikalischen Wettkämpfen (verbunden waren. Bei den Römern war die Tonkunst lediglich eine Sache des Genießens. Man ließ sich Musik machen von Sklaven, Freigelassenen und Fremden. Als Element der Jugendbildung kam bei ihnen die Kunst der Töne nie zu einer besonderen Geltung.

Zu ihrer vollen Entwickelung konnte die Musik erst in und mit dem Christentum gebracht werden. Schon zur Zeit des Urchristentumes bildete der Gesang einen wesentlichen Bestandteil des Gottesdienstes. Man sang Hymnen und Psalmen, letztere mit den Texten der alttestamentlichen Psalmen. Anfänglich hatten die Lektoren auch die Leitung des Gesanges. Später wurden für diese Funktion selbständige Kirchenbeamte aufgestellt unter dem Namen Kantoren. Dieselben hatten auch die Jugend in den Weisen der Psalmen und Hymnen zu unterrichten, für welchen Zweck besondere Schulen, Singschulen genannt, ins Leben gerufen wurden.

Das ganze Mittelalter hindurch standen Gesang und Gesangunterricht lediglich im Dienste der Kirche. Der Unterricht beschränkte sich auf das Einüben der kirchlichen Gesänge. Von einem innerlichen Erfassen und Festhalten der Tonverhältnisse war nicht die Rede. Der Volksgesang wurde fast nur durch die Tradition erhalten; einer unterrichtlichen Pflege durfte er sich nicht erfreuen. Das Unterrichtsverfahren erhob sich nicht über den gewöhnlichsten Mechanismus: ununterbrochenes Wiederholen, Vor- und Nachsingen so lange, bis der Schüler die Gesänge ohne Stocken zu reproduzieren vermochte. Während die Kirche und die von ihren Organen geleiteten Schulen nur dem geistlichen Gesang sich zuwandten, nahm das Rittertum den Gesang als gesellige Kunst in Pflege, betrachtete ihn als ein Stück der Standesbildung und verband seine Übung mit der Einführung in die Poesie.

Der im 14. Jahrhundert zur zunftmäßigen Ausbildung gelangende „Meistergesang“ der Handwerker wirkte belebend und fördernd auf das weltliche Volkslied, das neben dem Meistergesang erklang und in den Stadtschulen auch zu den Stoffen des Gesangunterrichtes gehörte.

In der nachreformatorischen Zeit findet sich bald überall der Gesangunterricht unter den obligatorischen Unterrichtsgegenständen der Schule. Der Gesang wird hier vielfach schon um seiner und der Schule willen gepflegt. Den Singstoff bilden das geistliche und das weltliche Volkslied. Das deutsche Kirchenlied, das in den Reformatoren, Luther voran, die wärmsten Freunde und eifrigsten Vertreter fand, war schon durch seine Einfachheit und Volkstümlichkeit für den Schulunterricht prädestiniert und hat auch in kurzer Zeit in demselben festen Boden gefaßt.

Das Lehrverfahren war trotz alledem nach wie vor eher geisttötend als geistbildend; nirgends ist von einer nach den Gesetzen der geistigen Entwickelung geordneten Reihenfolge der unterrichtlichen Thätigkeiten auch nur eine Spur zu entdecken. Im Jahrhundert des dreißigjährigen Krieges verkümmerte alles, was an guten Ansätzen und hoffnungsvollen Keimen auf dem Gebiete der Volkserziehung vorhanden war, fast vollständig. Erst gegen das Ende desselben erwacht das Verlangen wieder, der Jugendbildung und Jugendveredlung nachzugehen und zu leben. Die in dieser Zeit erschienenen Schulverordnungen machen die Pflege des Gesanges wieder zur Pflicht. Auch der bedeutendste pädagogische Theoretiker des 17. Jahrhunderts, J. A. Comenius, weist in seinen Lehrplänen dem Gesangunterricht eine Stelle an.

Im 18. Jahrhundert wird der Unterricht fruchtbar und nachhaltig durch den Pietismus angeregt. Die demselben eigene Betonung der Gesinnung des Einzelnen führte im Unterricht zur Individualisierung und damit zu der Forderung, daß sich der Lehrer nicht mit dem Klassenbewußtsein zufrieden geben dürfe, sondern auf die Hebung des Einzelbewußtseins bedacht sein müsse. Dementsprechend wandte sich die Aufmerksamkeit mit besonderer Vorliebe solchen Gesangsstoffen zu, die der Empfindung des Einzelnen Rechnung zutragen, geeignet erschienen, der Arie und dem Lied.

Auch das Unterrichtsverfahren zeigt im 18. Jahrhundert eine erfreuliche Besserung. Der geistlose Mechanismus des Vor- und Nachsingens weicht da und dort einer planmäßigen Reihe unterrichtlicher Thätigkeiten. Im Einklang damit nehmen sich auch die Lehrerseminare, so dürftig und unvollkommen ihre Einrichtungen auch noch waren, des Gesanges an und suchen ihre Schüler zu tüchtigen Gesanglehrern heranzubilden. Ebenso wird bei der Wahl der Lehrkräfte auf eine hinreichende musikalische Befähigung gesehen. Das relativ Beste leisteten die Anstalten August Hermann Franckes (1663 bis 1727). In ihnen erhielten Knaben und Mädchen wöchentlich zwei Stunden Gesangunterricht. Der Unterricht der Mädchen beschränkte sich auf die Übung der „gewöhnlichen Kirchengesänge“, während in den Knabenschulen die „Prinzipia der Figural-Musik“ zu lehren waren. Die Unterweisung in der Figuralmusik begann mit dem Singen der auf einem Liniensystem durch Buchstaben dargestellten diatonischen Tonleiter, der die chromatische Tonreihe und dann Übungen in der Auffassung und Wiedergabe der leitertreuen Intervalle folgten. An diese technischen Übungen schloß sich das Singen bekannter Melodieen nach Noten, und dann das Singen von solchen notierten unbekannten Melodieen an, die durch Noten derselben Gattung zur Darstellung gebracht werden konnten. Auch Belehrungen über die verschiedenen Notenwerte, über Pausen, Takt und Tempo fehlten nicht. In der Klasse der Besserbefähigten wurden zweistimmige geistliche Arien gesungen und zwar zuerst solche der zweiteiligen, dann solche der dreiteiligen Taktordnung.

Wie in Halle, so hat man im 18. Jahrhundert auch anderwärts dem Gesangunterricht erhöhte Aufmerksamkeit zugewandt. Die Schulordnungen für Hessen-Darmstadt (1733), für Braunschweig (1753), für Preußen (1794) enthalten ziemlich eingehende Bestimmungen über den Betrieb dieses Unterrichtsgegenstandes. Auch Rochow (1734—1805) fordert, besonders im Interesse des Kirchengesanges, Pflege des Gesangunterrichtes. Rousseaus (1712—1778) „Emil“ soll eine „reine, gleichmäßige, biegsame, wohlklingende Stimme“, sowie ein für „Takt und Harmonie“ empfängliches Ohr erhalten. In den Schulen der Philanthropen, den Anhängern und Aposteln Rousseaus in Deutschland, wie in den Schulen des österreichischen Reformators, Ignaz von Felbigers (1724—1788) wird ebenfalls ein geregelter Gesangunterricht erteilt. Wenn trotz dieser mannigfachen und schönen Ansätze, den Gesangunterricht zu heben, von einem durchschlagenden Erfolge nicht die Rede sein kann, vielmehr zugestanden werden muß, daß der Unterricht im Singen im allgemeinen auch am Ende des 18. Jahrhunderts noch sehr darnieder gelegen ist, so beweist dies nur, wie unendlich schwer es hält, Gedanken und Bestrebungen in die Wirklichkeit umzusetzen, selbst auch dann noch, wenn dieselben allerseits als wahr und richtig anerkannt werden.

Den bedeutsamsten Wendepunkt in der Geschichte der Entwickelung des Gesangunterrichts führte J. H. Pestalozzi (1746—1827) herbei. Pestalozzi weist der Elementarbildung die Aufgabe der „naturgemäßen Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechtes zu, nämlich der Anlagen und Kräfte des menschlichen Herzens, des menschlichen Geistes und der menschlichen Kunst.“ Bei Lösung derselben habe die Elementarbildung „von der Anschauung als dem absoluten Fundamente jeder Erkenntnis“ auszugehen. Die Anschauung ist Pestalozzi nichts anderes, als „das bloße Vor-den-Sinnen-stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regmachung des Bewußtseins ihres Eindrucks“. Das Sichtbare walte hier zwar vor, doch sei das „einfache Vor-die-Ohren-bringen der Töne und die bloße Regmachung des Bewußtseins ihres Eindruckes durch das Gehör für das Kind so gut Anschauung, als das einfache Vor-Augen-stellen der Gegenstände“.

Damit, sowie mit der Aufstellung und Begründung des Satzes: „Von der Anschauung zum Begriff!“ hat Pestalozzi auf das induktive Lehrverfahren als das allein natürliche, als das allein den Entwickelungsgesetzen des kindlichen Geistes entsprechende hingewiesen und dem seitherigen Unterrichtsgange gegenüber gerade die entgegengesetzte Richtung zur Pflicht gemacht. Mit der Methode der Induktion eröffnete sich auch für den Gesangunterricht ein neues und weites Feld der Thätigkeit. Das durch Pestalozzi gesteigerte Interesse für die Veredlung und Bildung der deutschen Jugend kam auch ihm zu gute. Die Staatsregierungen wenden dem Gesange und dem Unterrichte in demselben erhöhte Aufmerksamkeit zu und zeigen sich um eine bessere musikalische Ausbildung der Volksschullehrer besorgt. Die hervorragendsten und besten Männer der Nation preisen

die Kunst des Singens als eines der wirksamsten Mittel für Erziehung und Bildung. Das in den Hintergrund gedrängte „Volkslied“, diese köstliche Perle deutschen Gemütslebens, kommt zu Ehren und wird als vollgültiger Unterrichtsstoff angesehen. Die Organisationspläne der Schulbehörden befassen sich eingehender auch mit dem Gesangunterricht, und was als die wichtigste Errungenschaft erscheinen dürfte: es entwickelt sich eine Litteratur über die Kunst des Gesanges und über den Gesangunterricht, die in verhältnismäßig kurzer Zeit so heranwuchs, daß man die Hoffnung hegen zu dürfen glaubte, der Gesangunterricht werde in Bälde auch in der letzten Dorfschule sich einer rationellen Behandlung erfreuen.

Den Anfang zu dieser Litteratur bildete die „Gesangbildungslehre“ von Pfeiffer und Nägeli, auf die Pestalozzi selber mit folgenden Worten aufmerksam machte: „Wir glauben, etwas dem Musiker und dem Erzieher gleich Willkommenes und für beide Vorzügliches versprechen zu dürfen.“ Der Erfolg entsprach den Erwartungen nicht. Es läßt sich dies hauptsächlich darauf zurückführen, daß Pestalozzi und mit ihm Pfeiffer und Nägeli in der Tonkunst nur eine Fertigkeit erblickten, die man sich aneignen könne, wenn man messen und rechnen gelernt habe. Diese einseitige Auffassung des Wesens der Tonkunst führte zu einer Überschätzung des rhythmischen und zu einer Unterschätzung des melodischen und harmonischen Elementes.

Die „Gesangbildungslehre“ von Nägeli, ein sehr umfangreiches Werk, hält einen durchaus synthetischen Gang ein. Ihre erste Hauptabteilung, das Elementarwerk, zerfällt in die zwei Hälften, in die allgemeine und in die besondere Tonlehre. Die allgemeine Tonlehre umfaßt die Tondauer, die Tonhöhe, die Tonstärke, dann die Verbindung dieser drei Elemente und die schriftliche Darstellung der Töne. Zu dem nächstfolgenden Abschnitt wird im Unterricht immer erst übergegangen, wenn der vorhergehende abgeschlossen ist.

Die zweite Hälfte des Elementarwerkes, die „besondere Tonlehre“, zeigt die methodische Verbindung des Textes mit der Melodie. Erst werden die einzelnen Laute, dann Silben und Wörter und schließlich zusammenhängende Sätze den Tönen und Tonverbindungen untergelegt. Nebenher gehen die Belehrungen über das Versmaß, über das Atmen, die Behandlung der Liedertexte u. s. w.

Gerade in der Volsschule, für die das Werk bestimmt war, konnte man keinen Gebrauch von ihm machen. So vortrefflich es im einzelnen war — so z. B. der Abschnitt über die Notierungskunst, der für alle Zeit wertvoll bleiben wird —; das Ganze war zu umfangreich und in seiner methodischen Anordnung dem Pestalozzischen Prinzip der Anschauung zuwiderlaufend, und zwar hauptsächlich deshalb, weil es dem Schüler „das Kunstschöne in seiner Vollendung so lange vorenthält, bis der Weg der Formbildung zurückgelegt ist.“ Rhythmus, Dynamik, Melodik sind — die Namen verraten es ja schon — nicht Gegenstände der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung, sondern Ergebnisse des Denkens, Abstrakta, abgezogen aus den Erzeugnissen der Tonkunst. Erst müssen Melodieen und Harmonien in genügender Zahl zur Anschauung kommen, d. h. zur unmittelbaren Erfassung dargeboten werden, ehe es angezeigt erscheint, von einer Taktart, einer Tonleiter, von Stärkegraden und dergl. zu sprechen.

So beschränkte sich denn das Verdienst Nägelis in der Hauptsache auf die allerdings tiefgegangene Anregung zum Nachdenken über das beim Unterricht einzuschlagende Verfahren.

Dem Verlangen nach einem Lehrgange für den Unterricht im Singen, der das Erprobte in den Arbeiten Nägelis beibehielt und für die mangelhaften Seiten in denselben Besseres und Praktischeres bot, kam mit Glück B. C. L. Natorp in seiner „Anleitung zur Unterweisung im Singen“ entgegen. Auch Natorp hält die rhythmischen, melodischen und dynamischen Übungen streng geschieden von einander und beobachtet innerhalb der rhythmischen und dynamischen Exerzitien im ganzen den gleichen Gang; im übrigen aber weicht sein Verfahren wesentlich von dem Nägelis ab. Während dieser sofort mit dem sog. „formalen Gesangunterricht“ beginnt, schickt Natorp dem eigentlichen Unterricht im Singen „Vorübungen“ voraus, die sich lediglich auf das Singen nach dem Gehöre erstrecken. Anfangend mit einzelnen Lauten, fortschreitend zu Silben und Wörtern, sollen diese Vorübungen stets mit untergelegtem Text vorgenommen werden und insbesondere zur Gewinnung einer reinen, deutlichen Aussprache und einer natürlichen, leichten Intonation beitragen. Die Texte und die Tonfolgen sollen dem Kinderleben entnommen werden, d. h. abgelauscht sein. Auf solche Weise erhalten die Kinder ein musikalisches

Erfahrungsmaterial, das die Unterlage für die spätere Gewinnung der Elemente der Tonlehre bildet. Sie haben viele Terzen gesungen und gehört, ehe ihnen der Begriff „Terz" vermittelt wird; zwei- und dreiteilige Taktarten mehrfach sinnlich wahrgenommen, ehe ihnen zugemutet wird, zwischen denselben bewußt und klar zu unterscheiden.

Ein anderer Vorzug ist der, daß Natorp nicht wie Nägeli erst die ganze Rhythmik absolviert und dann zur Melodik fortschreitet u. s. w., sondern daß er innerhalb der rhythmischen, melodischen und dynamischen Übungen Stufen unterscheidet und nach der ersten Stufe der Rhythmik zur ersten Stufe der Melodik und von dieser zur ersten Stufe der Dynamik übergeht. In der Melodik bringt Natorp zuerst die Töne des Durdreiklanges zur Erfassung und Übung, zuerst ohne und dann mit rhythmischer Anordnung. Den Bestandteilen des Durdreiklanges läßt er die übrigen Töne der diatonischen Dur-Tonleiter folgen. „Von hier an geht der Unterricht ganz in Praxis über. Es werden lauter Gesänge vorgelegt, welche nichts anderes enthalten, als was in den vorhergehenden Lektionen erklärt und eingeübt worden ist." Die „dynamischen Übungen" verbindet Natorp „teils mit den melodischen", teils läßt er sie „neben denselben in besonderen Stunden oder halben Stunden vornehmen." Als Tonzeichen benutzt Natorp die Ziffern.

Über das psychologische Verhältnis der systematisch-technischen Übungen zu den anzueignenden und angeeigneten Liedern und Gesängen läßt die Natorpsche Anleitung im Unklaren. Trotzdem fand sie allenthalben Beifall und Zustimmung. Mehrere Dezennien hindurch blieb sie neben der „Gesang-Bildungslehre" von Nägeli mustergebend für den Gesangunterricht und auch bestimmend für die Litteratur über denselben. Die in den zwanziger und dreißiger Jahren zahlreich erschienenen Gesangschulen lehnen sich sämtlich an Natorp, oder an Nägeli an. Alle verfolgen einen synthetischen Gang; keine geht vom „Liede" aus, um aus ihm analysierend die Elemente der Melodik, Rhythmik und Dynamik zu gewinnen.

Auch im nächsten Jahrzehnt (1840—1850) bewahren Deutschlands Schulmänner der Fortbildung der Gesangsmethodik ihre Teilnahme. Ernst Hentschel († als Musikdirektor und Seminarlehrer in Weißenfels) giebt den nächsten und wirksamsten Anstoß zu weiteren Verbesserungen. Er klagt, daß man „in manchen Schulen vor lauter Treffübungen, Taktübungen, Notenübungen u. s. w. kaum zu einigen Liedern und Chorälen" komme. In vielen anderen Schulen finde man „ein frisches fröhliches Gesangleben bei gänzlicher Hintansetzung des formalen Zweckes". Hentschel will dem „Elementarkursus einen Liederkursus als gleichberechtigt und gleichwichtig gegenüberstellen". Beide sollten die ganze Schulzeit hindurch selbständig nebeneinander herlaufen. Bis ungefähr zum vollendeten achten Lebensjahr der Kinder sollte nur nach dem Gehöre, also ohne Anwendung von schriftlichen Tonzeichen gesungen werden; dann aber müßten die Zeichen überall eintreten.

Die Forderungen Hentschels wurden bald als berechtigt anerkannt und fanden volle Berücksichtigung in dem „Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen" von Fr. Wilh. Schütze. Derselbe ging von dem Grundgedanken aus, daß „das Kind von jedem einzelnen Ding zuerst einen Totaleindruck empfängt, dem ein Eingehen in das Einzelne und Einzelnste desselben nachfolgt". Dem entsprechend wirke man „naturgemäß auf die musikalische Bildung ein, wenn man ihm, sobald sich das Ohr dem Schall erschlossen, wiederholt einzelne Töne, Tonreihen, Klänge in rhythmischer Einkleidung, am meisten aber wirkliche Tonstücke vorführt und es so vorerst mit der Tonwelt in Berührung bringt". Daher müsse „das Kind auf dem Wege des Gehörsingens zuerst in die Musiksprache eingeführt werden", dann erst könne „das Zeichensingen nachfolgen."

Mit der durch Hentschel so wesentlich geförderten Wertschätzung des Liedes als Gesangunterrichtsstoff, die bis auf den heutigen Tag gleich lebhaft geblieben ist, erwachte das Verlangen nach passenden Liedersammlungen, welchem Verlangen schon die nächste Zeit in umfassender Weise entgegenkam, und dem heute noch mit Liebe und Verständnis Rechnung getragen wird. Muß es sohin als ein bleibendes Verdienst Hentschels bezeichnet werden, dem Liede die ihm zukommende Stelle im Volksschulunterrichte verschafft und auf seine erzieherische Bedeutung hingewiesen zu haben, so darf andererseits nicht verschwiegen werden, daß die völlige Trennung des Elementar- und des Liederkurses ein Fehlgriff war, weil sie den einheitlichen Zusammenhang des Unterrichts aufhebt. Die Gesangsmethodiker der letzten Dezennien haben sich denn auch fast ausnahmslos für die Verbindung beider entschieden.

Hentschel selber modifizierte nach dieser Richtung seine früheren Aufstellungen. In der Regel wird der Liederkursus mit dem Elementarkursus so verbunden, daß einer größeren oder kleineren Anzahl von Elementarübungen sich sofort Lieder und Choräle anschließen, deren melodische und rhythmische Beschaffenheit den vorausgegangenen Übungen entspricht. Eine Verschiedenheit zeigt sich nur insofern, als die einen das Schwergewicht auf die Elementarübungen legen, während die anderen den Liederkursus in den Vordergrund stellen und die Elementarübungen von ihm abhängig machen.

Unter die Gesanglehren, welche die lebendige Musik des Liedes zum Mittelpunkt des Singunterrichtes machen wollen, gehört u. a. die „Theoretisch-praktische Gesanglehre von Johann Rudolf Weber". Nach ihr darf „der Gesangunterricht nichts anderes sein, als ein Unterricht, der dem Schüler zu Liedern verhilft." „Das Liedersingen und der eigentliche Gesangunterricht müssen miteinander verwachsen sein und einander unterstützen." „Auf jeder Stufe sind Lieder, die den wesentlichen Stoff der organischen (Elementar-) Übungen enthalten, einzuüben und auswendig lernen zu lassen, weil an diesen als Kunstganzen, die gemachten Übungen am leichtesten haften." Der Unterricht muß es dem Schüler aber auch ermöglichen „die Töne in ihren Zeit-, Klang- und Kraftverhältnissen getrennt anzuschauen und zu erkennen;" er muß den gesamten Singstoff „elementarisieren". Der Anfang wird mit dem „einfachsten Element, der Rhythmik" gemacht. In der Melodik ist der Schüler mit dem Dur- und Moll-Dreiklang, sowie mit dem Dominantseptaccord vertraut zu machen, aber auch mit der Grundlage aller Melodieen, der Dur-Tonleiter.

Im Gegensatz zu dem Herkömmlichen schlägt J. G. F. Pflüger in seiner „Anleitung zum Gesangunterrichte in Schulen" ein analytisch-synthetisches Verfahren vor. Nach einigen Vorübungen, die in der Aneignung von Kinderliedchen nach Text und Melodie, lediglich nach dem Gehöre, bestehen, entwickelt er die Lehre von der Haltung, Höhe und Stärke der Töne, die Begriffe Tonleiter, Takt, Dreiklang, Pause, vermittelt er die Notenkenntnis, die einzelnen Intervalle, die bekanntesten Dur- und Molltonarten ganz im Anschluß an die unmittelbar vorausgehenden Lieder und Choräle.

Pflüger geht von den Tönen und Tonverbindungen zu den begrifflichen Elementen der Tonlehre, hält also an der Methode der Induktion fest.

Auch die Gegenwart bewahrt dem Gesange und dem Unterrichte in demselben ein warmes Interesse. Eine Reihe von praktischen Schulmännern ist unablässig bemüht, den Gesangunterricht in der Volksschule so zu gestalten, daß er zu günstigen Ergebnissen führen muß. Psychologie und Pädagogik geben für die Vervollkommnung des Lehrverfahrens folgende Grundgedanken an die Hand:

1. Der Gesangunterricht darf sich nicht isolieren; er muß durch seine Texte mit den übrigen Gegenständen in Fühlung bleiben.

2. Die konkreten Stoffe des Gesangunterrichtes bilden das geistliche und das weltliche Volkslied und jenes volkstümliche Lied, das sich durch eine lange Reihe von Jahren als wirkliches Kunstgebilde erprobt hat.

3. Alle technischen Übungen müssen vom Liede ausgehen und wieder zum Liede führen; ebenso müssen die Vergleichungsglieder für die Abstraktionsprozesse den geübten Liedern entnommen werden.

4. Tonzeichen, seien es Noten oder Ziffern oder Buchstaben, dürfen auch dem Schüler nichts anderes sein, als sichtbare Zeichen und Formen für bestimmte Gehörsempfindungen. Das Auge hat das Ohr nur zu unterstützen.

2. Auswahl und Anordnung des Unterrichtsstoffes werden bestimmt durch die pädagogische Bedeutung des Gesangunterrichts überhaupt und durch dessen Stellung im Lehrplansystem.

Das Schöne ist die Schwester des Guten. Das Anschauen des Schönen gewährt dem Individuum eine ähnliche innere Befriedigung, wie das Anschauen des Guten. Ästhetische Genüsse erheben und idealisieren; sie gehören zu den Höhepunkten des Lebens. Wenn auch die sittliche Bildung den Kern der menschlichen Bildung ausmacht, Geschmacksbildung und künstlerische Schulung sind darum doch nicht überflüssig. Die Beschäftigung mit der Kunst verfeinert den Sinn und veredelt das Gefühl und macht das Individuum empfänglicher für die höchste, die sittliche Schönheit. Aus dem weiten Kreise der Kunst ist es neben der Poesie nur die Musik, welche schon der früheren Jugend ohne besondere Schwierigkeiten zugänglich gemacht werden kann, und aus dem umfangreichen Gebiete der Musik eignet sich nichts besser zum Klassenunterricht, als der Gesang. Die Tonverbindungen, welche der Gesangunter-

richt zu Gehör bringt und singen läßt, erregen das unwillkürliche Gefallen des Schülers und bieten diesem die meisten Elemente für seine Ideen des Schönen.

Der Gesang erfreut des Menschen Herz. Er erhellt und belebt das Gefühl. In ihm äußern sich Lust und Leid; er ist die Sprache der Gefühle. Es giebt keine ergiebigere und reinere Quelle der Freude und keine edlere, schönere Form der Gefühlskundgabe als den Gesang. In ihm wirken melodische, rhythmische, dynamische und Textelemente mit solch vollkommener Ebenmäßigkeit zusammen, gleichen sich Gegensätze und Hemmungen im Wechsel mit harmonischen Verbindungen so vollständig aus, daß das unmittelbar gewisse, ästhetische Gefallen durch nichts anderes intensiver hervorgerufen werden kann. Je öfter kunstgerechte Tonverhältnisse und Tonverbindungen auf den Schüler einwirken, desto sicherer werden in seinem Gefühlsleben die Farben der Freude die Oberhand erhalten und desto wahrscheinlicher wird seine Gemütsstimmung zu einer frohen und heiteren werden. Mit einer solchen aber ist eine der bedeutsamsten Voraussetzungen für die Entwickelung des Interesses und für die Bildung des Willens gegeben. Der Gesang und die Gesangeskunst darf der Jugend deshalb nicht vorenthalten werden.

Wie groß indessen auch der pädagogische Wert des Gesangunterrichts veranschlagt werden mag, so kann diesem doch nicht zugestanden werden, daß er lediglich nach den Gesetzen der Gesangeskunst zu betreiben ist und lediglich seinen eigenen Anforderungen Genüge zu leisten hat. Die Rücksicht auf das gemeinsame Ziel aller pädagogischen Faktoren verpflichtet auch den Gesangunterricht Fühlung mit den übrigen Unterrichtsgegenständen zu nehmen. Durch seine Texte ist ihm dies auch ermöglicht. Nur auf den rein musikalischen Gebieten, d. i. dem der Melodik, Rhythmik und Dynamik muß ihm die Selbständigkeit gewahrt bleiben, für seine Texte aber müssen die jeweils zur Behandlung stehenden Gesinnungsstoffe und auch die besonderen Forderungen des Schullebens bestimmende Bedeutung erhalten. Wo dies beachtet wird, da entsprechen die einzuübenden Lieder stets einer besonderen Stimmung des Schülers. Die Lieder werden dann mit mehr Interesse entgegengenommen, mit größerer Wärme gesungen und ihrem Besitz ein höherer Wert beigelegt. Bleibende Gemütszustände kann der Unterricht überhaupt nur erzeugen, wenn der Stoff, den er behandelt und an dem das Interesse haftet, so geartet ist, daß er nicht bloß der ersten Jugend, sondern auch dem Jüngling und dem Manne noch wertvoll erscheint.

Hierauf hat der Gesangunterricht bei der Stoffauswahl in erster Linie Rücksicht zu nehmen. Er hat sich demgemäß auf solche Gesänge zu beschränken, die nach Text und Melodie den ästhetischen Anforderungen entsprechen und als Gebilde wahrer Kunst in poetischer und musikalischer Beziehung erprobt sind. Außerdem ist noch darauf zu achten, daß Texte und Melodieen in einem angemessenen Verhältnis zur Individualität des Geistes und des Stimmorganes stehen; denn nur dann läßt sich hoffen, daß die darzubietenden Gesänge in Fleisch und Blut übergehen, d. h. von den Kindern apperzipiert werden.

Wenn diese Forderungen berechtigt sind, dann muß die Volksschule auf die Vorführung und Aneignung komplizierterer Kunstwerke, insbesondere auch auf die Vermittelung vielstimmiger Gesänge verzichten, weil sie die Leistungsfähigkeit der Schüler übersteigen. Ausgeschlossen müssen dann aber auch bleiben alle speziell für den Schulzweck gedichteten und komponierten Gesänge, weil sie nur höchst selten poetischen Gehalt und musikalischen Geschmack erkennen lassen und in der Regel den Forderungen edler Kunst wenig entsprechen; ebenso aber auch alle moralisierenden Lieder, weil dieselben niemals einer gesunden, kräftigen und kernigen Empfindung entsprungen sind und die Kinder sich deshalb auch bald mit Widerwillen von ihnen abwenden. Die Quelle, aus der der Gesangunterricht der Volksschule zu schöpfen hat, kann und darf keine andere sein, als das geistliche und weltliche Volks- und volkstümliche Lied.

„Das Volkslied ist unantastbare Musik von Gottes Gnaden und sein Schöpfer und sein Inhalt ist überall und allezeit derselbe: das Volk selber und der in das Lied übergehende Inhalt des Volkslebens. Was das Volk mit regem Gemütsanteil an Ereignissen erlebt, oder an Stimmungen durchlebt, oder in sinniger Betrachtung sich zum Schatz seiner Seele zurückgelegt: das ist der unversiegbare Inhalt seines Liedes und seines Lebens“ (A. B. Marx). Seine Architektur ist so durchsichtig und so einfach, die in ihm verherrlichten Thatsachen und Ereignisse treten in ihrem poetischen Gewande so plastisch vor das Auge, daß es dem kindlichen Anschauungskreise in hohem Grade an-

gemessen erscheint. Dabei ist es ein nie zu erschöpfender Born ästhetischer und sittlicher Freude, nach Form und Inhalt wahrhaft klassisch, so daß es das ganze Leben hindurch für das Gemüt seine magnetische Kraft und seinen belebenden und erquickenden Reiz behält.

Von volkstümlichen Liedern, zu denen auch die meisten unserer Kirchenlieder gehören, haben nur jene berechtigten Anspruch auf Berücksichtigung im Schulgesangunterrichte, die im Laufe der Zeit zum bleibenden Eigentum des Volkes geworden sind, also dauernd Eingang in den Geist und das Gemüt des Volkes gefunden haben.

Das geistliche, kirchliche Lied, vielfach Choral genannt, muß in seinem ursprünglichen Kleide, d. h. rhythmisch gesungen und auch so angeeignet werden. Melodie, Rhythmus und Text sind die wesentlichen Elemente jedes Gesanges. Sie lassen sich nicht trennen, ohne das Mißfallen des gebildeten Ohres zu erregen. Nur wenn sie zusammenwirken und den Eindruck der Zusammengehörigkeit machen, läßt sich erwarten, daß sie einen fördernden Einfluß auf den Geschmack ausüben und das ästhetische Wohlgefallen hervorrufen. Die Bewegung und Mannigfaltigkeit des rhythmischen Chorals ist eine gesetzmäßige und darum einheitliche; die Ruhe und Gleichmäßigkeit des nicht mensurierten Chorals aber ist eine Monotonie, die weder zu beleben, noch zu erwärmen vermag. Der rhythmisch ausgeglichene und abgeschliffene Choral stammt aus einer Zeit, in der das kirchliche und religiöse Leben erkaltet war. Er kann deshalb niemals als das Ergebnis einer gesunden geschichtlichen Entwickelung betrachtet werden; er ist nur die Folge der religiösen Gleichgiltigkeit und des trägen Sichgehenlassens. Daß der rhythmische Choral die Leistungsfähigkeit und die Fassungskraft unserer Volksschüler nicht übersteigt, geht schon daraus zur Genüge hervor, daß viele unserer Volkslieder, wie sie in der Volksschule gesungen werden, eine ebenso große Mannigfaltigkeit in der rhythmischen Gestaltung, einen ebenso großen Wechsel von accentuierenden und quantitierenden Rhythmen zeigen wie der mensurierte Choral. Und die Thatsache, daß in einem großen Teile Deutschlands die Gemeinden bei den Gottesdiensten rhythmisch singen, dürfte beweisen, daß seiner Durchführung auch für den Schulgesang keine unübersteiglichen Hindernisse entgegenstehen.

Die Stoffe des Gesangunterrichts teilen sich von selber in die poetische und in die musikalische Hälfte. Die Aneignung der ersten Hälfte, der Texte zu den Liedern, sollte dem Gesangunterricht zum Teil vom Sachunterricht und zum Teil von dem Sprachunterricht abgenommen werden, d. h. es sollten diese Gegenstände darum besorgt sein, daß die Texte der zu singenden Lieder nach Form und Inhalt bereits Eigentum der Kinder geworden sind, ehe der Gesangunterricht ihrer benötigt ist. Wo sich der Gesangunterricht einer derartigen Rücksichtnahme nicht zu erfreuen hat, ist es seine Pflicht, auch für die Aneignung der Texte zu sorgen; die systematische Einordnung des Textinhaltes in den Gedankenkreis der Schüler muß aber unter allen Umständen dem Sachunterricht überlassen werden.

Hauptaufgabe des Gesangunterrichts bleibt immer die Vermittelung der Melodie und zwar soll dieselbe nicht bloß aufgefaßt, sie soll auch kunstgerecht vom Schüler wiedergegeben werden.

Das unwillkürliche Gefallen des Schülers soll sich allmählich zu einem ästhetischen, zu einem verständigen Gefallen entwickeln. Dies ist nur dann möglich, wenn dem Schüler eine, wenn auch nur elementare Einsicht in das Tonsystem verschafft wird. Mit Rücksicht hierauf darf der Gesangunterricht nicht bei Einübung ein- und zweistimmiger Volkslieder stehen bleiben; er muß auch die Elemente der Melodik, der Dynamik, Rhythmik und vielleicht auch Harmonik an der Hand besonderer Übungen in den Besitz der Schüler zu bringen suchen.

3. Unterrichtsverfahren. Es wird allerseits anerkannt, daß der Gesangunterricht in der Volksschule ein Doppeltes zu erstreben habe: Die Aneignung einer Anzahl von Liedern und die Einführung in die Elemente des Tonsystems. Inbezug auf die methodische Einordnung des Liedes aber ist die Praxis noch sehr verschieden, ebenso verschieden wie die Auffassung und Darstellung des Verhältnisses der Elementarübungen zu den Liedern. Doch haben sich die Gesangsmethodiker der letzten Dezennien meist für die Verbindung der die Erfassung des Tonsystems bezweckenden Übungen mit den anzueignenden Liedern entschieden. Diese Verbindung wird in der Regel dadurch hergestellt, daß einer Anzahl von Elementarübungen sich sofort Lieder und Choräle anschließen, deren melodische und rhythmische Gestaltung den vorausgehenden Übungen entspricht. Eine Verschiedenheit zeigt sich insofern, als die einen das Schwergewicht auf die Elementarübungen legen, während die anderen den Lieder-

kursus in den Vordergrund stellen. Den entgegengesetzten Weg schlagen Pflüger und Reißmann vor: sie wollen den Elementarkursus vom Liederkursus abhängig machen. Auch Dornstedt fordert, daß, wie das botanische Wissen gewonnen werde durch Betrachtung einzelner Pflanzen, das Geographische durch Betrachtung der Karten und Apparate, das Sprachliche durch Betrachtung von Sprachstücken, so solle auch alle musikalische Einsicht gewonnen werden durch Betrachtung der Lieder und ihrer Aufzeichnungen selber und so sollen alle Treffübungen aus den einzelnen Liedern durch Auflösung derselben in ihre melodisch-rhythmischen Glieder abgeleitet werden.

Entscheidend kann nur die Rücksicht auf das Interesse der Schüler sein.

Der alleinstehende Ton ist ebensowenig, wie der alleinstehende Buchstabe und Laut geeignet, das Interesse des Kindes wachzurufen. Nur die Tonverbindung, und zwar die natürliche und doch kunstgerechte, ist im stande, das unwillkürliche Wohlgefallen zu erregen und nur durch Tonverbindungen wird der musikalische Gedankenkreis bereichert. Es sollte deshalb auch die musikalische Einsicht des Schülers, d. h. seine Einsicht in das Tonsystem aus und an ästhetisch berechtigten und wertvollen Tonverbindungen entwickelt werden. Das Interesse haftet immer am Konkreten. Das Abstrakte an sich interessiert nicht. Die Elemente der Melodik, der Dynamik, Rhythmik und vielleicht auch der musikalischen Formenlehre werden deshalb für den Schüler nur dann Gegenstand seines unmittelbaren Interesses werden können, wenn sie auf einer konkreten Unterlage ruhen. Aus diesen Gründen sollte der Elementarkursus vom Liederkursus abhängig gemacht werden und der systematische Gesangunterricht sollte stets — von da und dort nötigen Ergänzungen abgesehen — vom Liede ausgehen und zu ihm auch wieder zurückführen. Wenn hierbei auch die Elemente der einzelnen Lieder bis herunter zu den einzelnen Tönen und Intervallen, natürlich nur zum Teil und losgelöst vom Lied zum Gegenstand der unterrichtlichen Behandlung und zum Objekt der kindlichen Betrachtung gemacht werden müssen: hier erscheinen sie trotzdem immer noch als Bestandteile des ihm lieb gewordenen Ganzen — und das ist es, was dem Unterrichte das Interesse und die Aufmerksamkeit des Kindes sichert. Von einer „zersetzenden Betrachtung" des ganzen Liedes, die demselben das poetische Gewand und das künstlerische Gepräge raubt, kann deshalb doch keine Rede sein, weil ja das Lied selber nicht zum Objekt des systematischen Unterrichts, sondern nur zum Ausgangspunkt desselben gemacht wird und nur die rhythmischen und tonischen Elemente für denselben zu liefern hat. Freilich kann zu einem wirklichen systematischen Gesangunterricht erst dann geschritten werden, wenn die Schüler schon eine Anzahl von Liedern in sich aufgenommen haben. Demnach müßte der Gesangunterricht in der Volksschule mit der Aneignung von Liedern beginnen. Es fragt sich nur, ob sechs- und siebenjährige Kinder fähig sind, kleinere Volkslieder ohne besondere Vorübungen aufzufassen und auch wiederzugeben? Ich glaube, daß man das auf Grund der Erfahrung mit Bestimmtheit bejahen darf. Kann man doch häufig die Beobachtung machen, daß zwei- bis dreijährige Kinder kleinere Liedchen, die sie im Familienkreise öfter gehört haben, schon ziemlich korrekt, d. h. tonisch und rhythmisch richtig wiederzugeben vermögen. Und was die Familie und der Kindergarten fertig bringen, ist gewiß auch in der Unterklasse der Volksschule möglich. Daß die Auffassung seitens der Kleinen weder auf Allseitigkeit, noch Vollkommenheit Anspruch machen darf, versteht sich wohl von selbst. Das Kind faßt auch Hunderte von Bäumen auf, ehe ihm zugemutet wird, eine bestimmte Blattform aufzufassen. Thatsächlich ist ersteres auch um vieles leichter, als das letztere, obwohl der Baum weit komplizierter ist, als das Blatt. Das unentwickelte Ohr des Kindes faßt die einzelnen Intervalle viel schwerer auf, wenn sie isoliert auftreten, als wenn sie innerhalb ganzer Liedsätze zur Wahrnehmung kommen. Die Klarheit einer Vorstellung, also auch einer bestimmten Tonvorstellung, besteht eben nicht bloß in dem Licht und der Deutlichkeit, die die Vorstellung an sich besitzt, sondern auch in jener Klarheit, die sie durch die Verbindungen und Beziehungen erhält, in denen sie mit anderen Vorstellungen steht und infolge welcher sie von verschiedenen Seiten her beleuchtet wird. So wird sich ein Schüler die methodische Folge der Töne des Quartsextakkordes viel leichter einprägen, wenn sie ihm als Bestandteil eines Liedsatzes, z. B. der Wacht am Rhein von Wilhelm, dargeboten wird, als wenn dies nicht der Fall ist und sie also isoliert zur Anschauung kommt. — Es dürfte mithin nicht unmöglich sein, den Gesangunterricht in der Volksschule mit der Aneignung von Liedern zu beginnen

und den später folgenden Elementarkursus mit dem sich fortsetzenden Liederkursus in eine solche Wechselbeziehung zu bringen, daß er in seinen einzelnen Übungen auf das Singen neuer Lieder vorbereitet und diese selber wieder nach ihrer Aneignung für jene Übungen verwendet, aus denen das systematische Material der Tonlehre abstrahiert werden soll.

Der Sinn für die Musik ist das Ohr. Wem der Gehörsinn fehlt, der kann nie musikalischer Bildung teilhaftig werden. Auf einem anderen Weg als des Hörens können Musikvorstellungen sich nicht bilden. Wie aber das Bild eines Gegenstandes klarer wird und lebhafter in der Seele steht, auch leichter behalten werden kann, wenn der Gegenstand gleichzeitig oder unmittelbar nacheinander verschiedenen Sinnen zur Auffassung dargeboten wird, so kann auch das Ohr in seiner Thätigkeit durch andere Sinne unterstützt werden, oder mit anderen Worten: die Tonempfindungen können dadurch klarer und reproduktionsfähiger gemacht werden, daß man sie mit anderen Empfindungen kompliziert. Hierin ruht die psychologische Berechtigung der Anwendung von Tonzeichen beim Gesangunterrichte. Hieraus folgt aber auch, daß die zur Benutzung kommenden Tonzeichen, seien es Ziffern, Buchstaben oder Noten, nie zu etwas anderem werden dürfen, als zu sichtbaren Zeichen bestimmter Gehörempfindungen. Das Auge hat das Ohr nur zu unterstützen, nicht zu ersetzen.

Wie auf allen Vorstellungsgebieten, so unterscheidet man auch auf dem der Musik Vorstellungen, die der unmittelbaren Erkenntnis angehören und auf dem Weg des Wahrnehmens (Hörens) erworben werden und Vorstellungen, die Bestandteile der mittelbaren Erkenntnis bilden und durch Denken gewonnen werden. Man wird deshalb auch Zeichen für die erste und für die zweite Art musikalischer Vorstellungen nötig haben. Welche Vorstellungen durch unmittelbares Erkennen und Auffassen erworben werden, ergiebt sich zunächst aus der Genesis der Gehörsempfindungen.

Der Inhalt der Gehörsempfindung ist der Schall und zwar in demselben Sinne wie die Farbe Inhalt der Gesichtsempfindung ist. Jeder Schall wird hervorgerufen durch Erzitterungen und Schwingungen elastischer Körper. Diese Erzitterungen und Schwingungen teilen sich zunächst der den oszillierenden Körper umgebenden Luft dadurch mit, daß sie beim Hin- und Hergang die benachbarten Luftteile, auf welche sie stoßen, aus ihrer Stelle treiben und so eine Luftverdichtung herbeiführen, zugleich aber auch bewirken, daß die an der andern Seite liegenden Luftteile sich ausdehnen und verdünnt werden. Es entsteht so in der den schwingenden Körper zunächst umgebenden Luftschicht abwechselnd eine Verdichtung und eine Verdünnung, wodurch eine wellenartige Bewegung hervorgerufen wird, die sich nach allen Seiten hin fortsetzt. Gelangen solche Luftwellen durch den Gehörgang zum Trommelfell, dann teilen sie diesem, wie der in der Paukenhöhle eingeschlossenen Luft und den vier Gehörknöchelchen ihre schwingende Bewegung mit, die sich so bis zum Labyrinth und den Nervenfäden des in demselben befindlichen Cortischen Organs fortpflanzt. Hier bewirkt sie eine Erregung des Hörnerven, die, wenn sie von der Seele perzipiert wird, die Gehörsempfindung erzeugt. Waren die Schwingungen des elastischen Körpers und demgemäß auch die Luftwellen regelmäßig, d. h. haben sie sich in gleichen Zeiträumen und in derselben Weise wiederholt, dann nennen wir die Empfindung Klang, bez. Ton. Jede Tonempfindung ist der sie veranlassenden Luftwellenart adäquat. Es giebt also ebenso vielerlei Tonempfindungen als es Schallwellen giebt. Nach dem gegenwärtigen Stande der einschlägigen Untersuchungen scheinen die Fasern des Hörnerven eine nach Gruppen abgegrenzte spezifische Empfänglichkeit für ebenso abgegrenzte Gruppen von Schallwellen zu besitzen. Diese nach Gruppen differenzierte Empfänglichkeit der Fasern des Hörnerven hat zur Folge, daß jede Tonqualität uns eigentlich gleichzeitig durch eine Summe qualitativ gleicher Empfindungen repräsentiert wird, welche Mehrheit indes von uns nur als Verstärkung einer einzigen Vorstellung aufgefaßt wird. Schlagen aber zweierlei Schall- oder Luftwellen an unser Ohr, so veranlassen sie zwei Empfindungen von verschiedener Qualität, die freilich zunächst auch, wie alles gleichzeitige Vorstellen in einen Gesamteindruck zusammenfallen, in der Folge aber, wenn sich das Seelenleben bereits zur unterscheidenden Thätigkeit entwickelt hat, dieser ziemlich feste Anhaltspunkte gewähren. Versucht man die Schallqualitäten gleich den Farben in ein umfassendes Schema einzustellen, so sind vor allem die bloßen Geräusche, d. i. jene Gehörsempfindungen, die durch unregelmäßige Schwingungen hervorgerufen worden, als keiner qualitativen Fixierung und Vergleichung fähig, hiervon auszuschließen. Jede Gehörempfindung

aber, die wir Ton nennen, gestattet einen Fortschritt nach zwei entgegengesetzten Richtungen hin. Vollzieht man diesen Fortschritt und setzt man ihn weit fort, so erhält man eine gerade Linie, die nach beiden Seiten ins Unendliche verläuft, in welcher aber jeder Tonempfindung durch ihre Qualität eine bestimmte Stelle, d. h. eine bestimmte Höhe oder Tiefe angewiesen ist. Diese Linie sollte eigentlich als Kontinuum ohne Markierung einzelner Punkte gedacht werden, allein in den empirisch gegebenen Tonleitern finden wir einzelne Punkte herausgehoben und durch besondere Namen fixiert und diese Punkte bilden eben die Elemente unseres Tonsystems: die absoluten Töne. Dieselben sind somit die Grundbestandteile der erfahrungsmäßigen musikalischen Erkenntnis.

So gewiß wir nicht im stande sind, die ganze nach beiden Seiten hin unbegrenzte Reihe der Tonempfindungen so in uns aufzunehmen und so fest zu halten, daß wir in ihnen ein Stück unmittelbarer Erkenntnis erblicken können, so gewiß ist es möglich, die erwähnten markierten Punkte dieser Linie, wenn sie immer und immer wieder, natürlich in der gleichen Höhe, in unser Bewußtsein treten, zu einem solchen Grad von Klarheit zu bringen, daß wir sie leicht erkennen und mit anderen Tonempfindungen nicht verwechseln. Es wird uns dies namentlich dann gelingen, wenn wir das Auge unterstützend zum Ohre hinzutreten lassen, wenn wir die in den Tonleitern markierten Punkte der Tonempfindungsreihe auch schriftlich fixieren. Es associiert sich dann eine bestimmte Tonempfindung mit einer bestimmten Gesichtsempfindung. Eine ganz unerläßliche Voraussetzung hierbei ist es freilich, daß der Ton, der durch einen bestimmten Namen und ein bestimmtes Tonzeichen fixiert ist, immer in der gleichen Höhe angegeben wird. Geschieht dies, dann heben sich von der kontinuierlichen Reihe der Tonempfindungen allmählich immer klarer jene Töne ab, in denen wir die Elemente unseres Tonsystems und den sinnlichen Inhalt unserer praktischen Musik zu erblicken haben. Wäre dies nicht der Fall, dann würden sich die Tonempfindungen zu Trägern ästhetischer Verhältnisse gar nicht qualifizieren. Die „feststehenden, fein gegliederten Gegensatzgrade der Tonqualitäten“ machen die Tonempfindungen hierzu erst geeignet.*) Werden in uns durch Schallwellen verschiedener Art mehrere Tonempfindungen gleichzeitig erregt, oder so rasch nach einander hervorgerufen, daß die vorausgehende Empfindung noch im Bewußtsein ist, wenn die folgende perzipiert wird, dann entsteht eine zusammengesetzte Tonvorstellung, die als konkretes Tonverhältnis zum Bewußtsein kommt, sobald die Seele im Unterscheiden so weit geübt ist, daß sie die einzelnen Töne als Glieder des Verhältnisses auseinander zu halten vermag. Auch jedes konkrete Tonverhältnis ist Gegenstand des Wahrnehmens, ist einzig in seiner Art, streng individuell und will man es schriftlich darstellen, so kann dies nur durch Fixierung seiner Glieder geschehen. Mithin kann die Seele in der Auffassung der Elemente unseres Tonsystems und aller konkreten Tonverhältnisse nur durch eine Tonschrift wirksam unterstützt werden.

Die Darbietung absoluter Töne und konkreter Tonverhältnisse und die Übung in der Auffassung derselben schärft zwar das Ohr und führt den Schüler ein in die Mannigfaltigkeit des musikalischen Materials; die Einsicht in den inneren Zusammenhang dieses Materials, in die musikalischen Begriffe, Gesetze und Regeln aber kann sich nur dadurch bilden, daß wir die absoluten Töne und die konkreten Tonverhältnisse vergleichend einander gegenüberstellen und ihr Gemeinsames abstrahierend zu höheren Einheiten zusammenfassen. Zu diesen höheren Einheiten gehören auch die Begriffe Tonleiter und Tonart und insbesondere auch die Intervallvorstellungen der Sekunde, Terz, Quarte, Quinte u. s. w. Während die Begriffe Tonleiter und Tonart sich ergeben, wenn man einzelne Tonsätze in Bezug auf ihr Tonmaterial und die in ihnen vorkommenden konkreten Tonverhältnisse mit einander vergleicht, erhält man die in der Tonleiter (nicht etwa einer bestimmten Tonleiter, sondern einer Tonleiter überhaupt) zu einer Reihe vereinigten Intervall-Vorstellungen der Sekunde, Terz, Quarte u. s. w. dadurch, daß man die Tonfolgen in den einzelnen konkreten Tonleitern mit einander vergleichen, bezw. ihr in der Tonentfernung bestehendes Gemeinsame aufsuchen und festhalten läßt. Wie alles Begriffliche, so können auch diese höheren Einheiten bloß festgehalten werden durch sprachliche Fixierung.

Als Tonschrift zur Darstellung der absoluten Töne und der konkreten Tonverhältnisse eignet sich am besten die Notenschrift, schon deshalb, weil unsere praktische Musik sich aus-

*) Volkmann-Volkmar I, 265.

schließlich derselben bedient, — als Intervallenschrift, zur Darstellung der abstrakten Tonverhältnisse die Zifferschrift, weil die Ziffern bereits Eigentum der Schüler sind und in ihnen auch das den Tonverhältnissen eigentümliche Steigen und Fallen zum Ausdruck kommt. Der Umstand, daß es schwer ist, absolute Töne, weil sie wenig Eigenartiges besitzen, so aufzufassen, daß man sie genau wiedergeben kann, ist kein genügender Grund, von einer Tonschrift beim Gesangunterricht ganz abzusehen und sich auf eine Intervallenschrift zu beschränken.

Die Fähigkeit, eine Tonverbindung aufzufassen, schließt die Fähigkeit, dieselbe auch wiederzugeben, nicht in sich. Es ist sehr leicht möglich, daß wir eine Tonreihe vollkommen klar erfaßt und in uns aufgenommen haben und doch nicht im stande sind, sie wieder zu Gehör zu bringen. Wir werden sie aber erkennen, wenn wir sie wieder hören, und sogar mit aller Bestimmtheit angeben können, ob sie uns in derselben Tonhöhe oder in einer anderen zu Gehör gebracht wurde. Wie kämen wir sonst dazu, von einem Charakter der Tonarten zu sprechen, und wie könnte es uns genieren, wenn uns ein Adagio, das wir immer in Asdur hörten, in Adur vorgespielt wird?

Die Fähigkeit der Wiedergabe setzt eben mehr als die richtige Auffassung des Gehörten voraus. Sie ist auch noch von der anatomischen und physiologischen Beschaffenheit des Stimmorganes abhängig, die für die Fähigkeit der Auffassung völlig belanglos erscheinen. Im allgemeinen ist die Gabe, Tonverbindungen aufzufassen, viel häufiger und bei dem Einzelnen in viel größerem Umfange vorhanden, als die Fähigkeit der musikalischen Wiedergabe. Es liegt aber in der Natur des Gesangunterrichts, daß er nach beiden Richtungen fördernd auf die Schüler einzuwirken sucht. Der Erfolg wird nach beiden Seiten günstiger und erfreulicher sich gestalten, wenn das Ohr durch das Auge, die Tonempfindung durch das schriftliche Tonzeichen unterstützt und wenn das Ohr kontinuierlich geübt wird, nicht bloß das Gemeinsame, sondern auch das Unterscheidende der Tonverhältnisse (die Höhe und Tiefe ihrer Glieder) aufzufassen.

Jede Intervallenschrift sieht von dem Unterscheidenden innerhalb der konkreten Tonverhältnisse einer und derselben Gattung ab und übt deshalb das Ohr nicht genügend in der Auffassung und Unterscheidung der Tonhöhen, obwohl Intervallenvorstellungen sich gar nicht anders darbieten lassen als dadurch, daß wir absolute Töne zu Gehör bringen. Sie fixiert nur das zusammengefaßte Gemeinsame der konkreten Tonverhältnisse, das sind eben die abstrakten Tonvorstellungen. Ihre Zeichen erhalten aber Sinn und Bedeutung immer erst dadurch, daß eine absolute Tonreihe, irgend eine der diatonischen Tonleitern, zu Gehör gebracht wird und auf die Glieder derselben, die Buchstaben oder Ziffern, bezogen werden. Ein Unterricht, der lediglich begriffliche Tonvorstellungen schriftlich fixiert, führt die Schüler in die Einheit des Tonsystems ein, ehe sie die Mannigfaltigkeit desselben, ehe sie seine konkreten Elemente kennen gelernt haben. Die „psychologischen Vermittelungen, die zu den Höhepunkten des Erkennens überleiten sollten, werden bei ihm übersprungen“, was mindestens eine Abschwächung, wenn nicht eine völlige Abstumpfung der Empfänglichkeit des Schülers nach sich zieht. Aus diesem Grunde ist keine Intervallenschrift geeignet, die Tonschrift zu ersetzen, wohl aber trägt eine solche zur Steigerung und Vertiefung der musikalischen Bildung dann bei, wenn sie der Tonschrift folgt, oder ergänzend zu derselben hinzutritt.

Die Stoffe, welche der Gesangunterricht zu vermitteln hat, gehören zum Teil der unmittelbaren, zum Teil der mittelbaren Erkenntnis an. In den Besitz der letzteren soll der Schüler auf induktivem Wege gebracht werden; die Elemente der mittelbaren Erkenntnis müssen dann aus der unmittelbaren Erkenntnis abgeleitet werden. Es muß der Darbietung und Einprägung der konkreten, der unmittelbaren Erkenntnis angehörigen Tonverbindungen und Tonverhältnisse dann, wenn sie Begriffliches, ein Gesetz oder eine Lehre, in sich schließen, die Entwickelung und Einprägung eben dieses Begrifflichen oder Allgemeingiltigen auf dem Fuße folgen. Die Darbietung und Einprägung der konkreten Tonverhältnisse und Tonverbindungen und die Entwickelung und Einprägung der musikalischen Begriffe und Gesetze werden auf solche Weise zu einer in sich geschlossenen Reihe unterrichtlicher Thätigkeiten, der eine adäquate, innerlich verbundene Reihe psychischer Prozesse, des Auffassens und Merkens, des abstrahierenden und zusammenfassenden Festhaltens des Gemeinsamen, gegenüber steht. Hieraus ergiebt sich, daß die Gesetze der geistigen Entwickelung auch dem Gesangunterricht das Festhalten an den formalen Stufen

der Analyse und Synthese, der Association, des Systems und der Anwendung, zur Pflicht machen.

Die Analyse zerfällt im Gesangunterrichte von selber in die Textanalyse und in die musikalische Analyse. Die Textanalyse hat schon darum der Musikanalyse vorauszugehen, damit der Schüler gleich bei Beginn des Unterrichts in die Stimmung versetzt wird, die dem Liede angemessen erscheint. Ist der Text bereits Eigentum der Schüler, dann genügt eine kurze Wiederholung desselben. Wenn nicht, so muß der Text nach Form und Inhalt erst angeeignet werden. In diesem Falle besteht die Textanalyse in der Reproduktion jener Vorstellungen und Gedanken des Schülers, die zu dem anzueignenden Texte in Beziehung stehen, so daß, wenn der neue Liedertext gegeben wird, die mit ihm korrespondierenden Gedankenstoffe besonders lebhaft im Bewußtsein stehen und man nicht zu befürchten braucht, daß er auf Fremdartiges und Entgegengesetztes stößt und gehemmt wird.

Die musikalische Analyse sucht die Schüler zur Auffassung und Wiedergabe der neueinzuübenden Melodie dadurch zu befähigen, daß sie die rhythmischen und melodischen Elemente, die bereits Eigentum der Schüler sind, insoweit sie sich in der neuen Melodie wiederfinden, reproduziert und in das Bewußtsein der Schüler hebt. Es handelt sich also auch in der musikalischen Analyse nicht um eine Reproduktion früher durchgearbeiteter Stoffe, sondern um eine ganz spezielle Beziehung auf das den Schülern schon Bekannte, das in dem Gegenstand des Unterrichtszieles liegt. Sobald die Tonleiter und der Dreiklang zum geistigen Besitz der Schüler gehören, empfiehlt es sich, die analytischen Übungen an sie anzuschließen. Die Töne der diatonischen Tonleiter und des tonischen Dreiklangs — natürlich in der Tonart, die dem neuen Liede zu Grunde liegt — müssen hierbei so aneinander gereiht werden, daß die melodischen Wendungen und Fortschreitungen, die dasselbe enthält, schon bei den analytischen Übungen zu Gehör kommen. Auch muß bei der Rhythmisierung der Tonleiter- und Dreiklangs-Übungen das taktische Hauptmotiv des zu lernenden Liedes zu Grunde gelegt werden. — Eine musikalische Analyse kann selbstredend erst vorgenommen werden, wenn ein musikalischer Gedankenkreis vorhanden ist. Im ersten Schuljahre wird sie deshalb nicht von Anfang an in dem wünschenswerten Umfange möglich sein. Verständnis und Gefühl für das Neue sind freilich erst denkbar, wenn für dasselbe ein apperzipierender Hintergrund beschafft ist. Da aber die meisten der neu eintretenden Schüler noch sehr wenige oder keine musikalischen Vorstellungen mitbringen, muß das Neue dargeboten werden, obwohl vorher für Apperzeptionshilfen nicht hinreichend gesorgt werden kann. Es wird aber auch nicht leicht gehemmt, weil es ja nicht bloß an verwandten, sondern auch an entgegengesetzten Vorstellungen fehlt.

So lange der Gesangunterricht die wichtigsten Elemente der musikalischen Einsicht, die Begriffe der Tonleiter, der Tonart, der Taktordnung und Taktart u. s. w. noch nicht herausgearbeitet hat, muß sich die musikalische Analyse darauf beschränken, die Schüler an geübte Lieder zu erinnern, die die gleiche Taktordnung haben, mit dem gleichen Tone beginnen und schließen, in denen ähnliche Tonfolgen vorkommen u. s. w. Auch die Rekapitulation alles dessen, was die Schüler über die Gesetze der Tonbildung, der Aussprache, der Accentuation, über die Notierung wissen, gehört in die Analyse, natürlich nur insoweit, als es für das Neue von Bedeutung ist und nur insolange, als der Schüler in der Anwendung dieses Wissens sich nicht völlig sicher zeigt.

Die unterrichtliche Thätigkeit auf der Stufe der Synthese modifiziert und normiert sich nach dem Bildungsstand des Schülers und nach dem anzueignenden Lehrstoff. Ist der Text des Liedes den Schülern noch fremd, dann sind zunächst Inhalt und Form desselben ganz so wie im Sachunterricht zu vermitteln. Nachdem dies geschehen ist, folgt die Einübung der Melodie und dann das Lernen der übrigen Strophen. Es ist von großer Wichtigkeit, daß die neue Melodie ohne fremde Zuthat, d. h. sauber und rein an den Schüler herantritt. Deshalb muß sie vom Lehrer richtig und möglichst schön zu Gehör gebracht werden, zuerst durch Vorsingen, dann auch durch Vorspielen. Nur so ist es denkbar, daß sich im Schüler das unwillkürliche Gefallen regt, daß „das Neue bei ihm tief eindringt und sich mit der rechten Wertschätzung und dem rechten Gefühl verbindet.“ Das Lied wird den Schülern um so erstrebenswerter erscheinen, je schöner und vollkommener es ihnen zu Gehör gebracht wurde. Ist die neue Melodie so kurz und so einfach, daß man annehmen kann, die ersten Töne desselben klingen gewissermaßen noch in

den Ohren der Kinder, wenn die letzten Tonfolgen zur Perzeption kommen, dann ist sie der tieferen ästhetischen Wirkung halber jedenfalls gleich ganz dem Ohre darzubieten. Die Einübung selber aber hat stets nach dem Gesetz der successiven Klarheit zeilenweise zu erfolgen. Die Darbietung und Einübung neuer Melodieen hat in der beschriebenen Weise so lange zu erfolgen, bis die Schüler sich mit der Tonschrift bekannt gemacht haben. Sobald dies der Fall ist, fordert die Rücksicht auf die Pflege der Selbstthätigkeit der Schüler eine andere Art der Vermittelung. Die Melodie wird dann in ihrer schriftlichen Darstellung vor das Auge geführt und die Schüler müssen unter Leitung des Lehrers, wieder Zeile um Zeile, die Reihe der Tonzeichen in die entsprechenden Töne und Tonfolgen übertragen.

Nach der Aneignung der Melodie wird die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Zeiteinteilung oder auf die rhythmische Gestalt der Melodie gelenkt. Während der Lehrer, oder einzelne Kinder vorsingen, haben die beim Singen nicht beteiligten Schüler darauf zu achten, ob auf einen accentuierten Ton je ein accentloser Ton, oder je zwei accentlose Töne folgen, ob die einander folgenden Töne eine gleiche, oder eine verschiedene Zeitdauer haben. Ist dies genau festgestellt, dann muß, wenigstens in den späteren Schuljahren, die gelernte Melodie von den Schülern unter der Führung und unter der Kontrolle des Lehrers auch schriftlich dargestellt werden.

Mit der schriftlichen Fixierung der Melodie kann die Aufgabe der Synthese als beendet erachtet werden. Mit der Synthese schließt der Hauptsache nach der Gesangunterricht die Behandlung des Textes ab. In dem ersten, vielleicht auch noch in dem zweiten Schuljahr, in welchen Zeiträumen erst die Anfänge eines musikalischen Gedankenkreises beschafft werden, wird auch die Bearbeitung der Melodieen nur in beschränktem Maße über die Synthese hinaus mit greifbaren Erfolgen fortgesetzt werden können. Von dem Augenblick an aber, in dem das Auge unterstützend zu dem Ohre hinzutritt, indem mit der Benutzung einer Tonschrift begonnen wird, ist dies in umfangreicher Weise möglich. Ob auch notwendig?

Oben wurde schon darauf hingewiesen, daß das unwillkürliche Wohlgefallen des Schülers nur dann zu einem ästhetischen, verständigen Gefallen sich entwickeln könne, wenn ihm auch eine Einsicht in das Tonsystem vermittelt wird und daß mit Rücksicht hierauf der Gesangunterricht nicht bei der Einübung einer Reihe von Liedern stehen bleiben dürfe, sondern an der Hand besonderer Übungen die Schüler auch in den Besitz der Elemente der Melodik, Rhythmik, Dynamik 2c. zu bringen suchen müsse. Diese Elemente sind die Grundbegriffe und Grundgesetze der Musik, das Allgemeingiltige und Notwendige in der Welt der Töne. Dasselbe ist zwar schon im Konkreten enthalten: klar und deutlich kommt es aber erst zum Bewußtsein, wenn es vom Konkreten losgelöst, wenn das Zufällige und Individuelle von ihm entfernt wird. Zum „Allgemeingiltigen“ aber wird es für den Schüler sich erst dann erheben, wenn es vorher in den konkreten Tonverbindungen sich immer als dasselbe erwiesen hat und auch als das Gemeinsame der konkreten Tonverhältnisse von ihm erkannt wurde. Mithin wird die nächste Thätigkeit des Unterrichts in der vergleichenden Gegenüberstellung des behandelten konkreten Tonmateriales, der eingeübten Liedersätze, zu bestehen haben. (Stufe der Association.) Die Tonverbindungen, welche zur Vergleichung herangezogen werden, können der letzten Synthese entnommen werden, sie können aber auch aus früheren Synthesen stammen oder auch außerhalb der Schule erworben worden sein. Auf jeden Fall dürfen nur solche Tonreihen verglichen werden, die dem Schüler bekannt sind. Die Vergleichungen können in verschiedenen Richtungen erfolgen; sie können sich auf die Tonfolge, auf die rhythmische Gestalt, auf die Tonstärke, auf das Tempo, auf den Toninhalt und anderes erstrecken. Die Ergebnisse dieser vergleichenden Gegenüberstellung werden von den Schülern der Reihe nach sprachlich fixiert.

Das, was sich auf der Stufe der Association als Gemeinsames oder Allgemeingiltiges ergeben hat, muß nun isoliert und für sich befestigt und eingeprägt werden, sei es ein Begriff (wie Tonart, Taktordnung), oder ein Gesetz (wie: jeder Takt ist gleichlang — ein Wort darf durch das Atmen nicht auseinandergerissen werden) und zwar in einer möglichst knappen, kurzen Form. Diese Arbeit bildet die Stufe des Systems.

Obwohl im allgemeinen daran festgehalten werden muß, daß auch die musikalischen Begriffe und Regeln, wie alles Begriffliche, nur auf dem Wege der Abstraktion aus dem Konkreten gewonnen werden dürfen, so kann doch auch zur Abrundung des Wissens hin und

wieder begrifflich Neues gegeben werden, dann nämlich, wenn es sich um Begriffe handelt, die auf demselben Wege gebildet werden müßten, auf dem vorher schon verwandte Begriffe gesucht und gefunden worden sind. So darf z. B. der Begriff A-dur gegeben werden, wenn vorher die Begriffe C-dur, G-dur, F-dur, D-dur, B-dur von den Schülern durch Abstraktion selber erarbeitet worden sind.

Das, was sich beim Unterricht als Allgemeingiltiges ergeben hat, muß in ein besonderes Heft von den Schülern eingetragen werden. Auf diese Weise erarbeiten sie sich selber eine Art „Gesanglehre“.

Wie die einzelnen Teile der Synthese getrennt zur Behandlung kommen können, d. h. mit regelmäßiger Einschiebung des entsprechenden analytischen Materiales, so kann auch einem bestimmten Teil des Systems die für ihn berechnete Association des konkreten Stoffes unmittelbar vorausgeschickt werden, mit anderen Worten jedem Associationsabschnitt kann sofort die Abstraktion des in ihm enthaltenen begrifflichen Materials folgen.

Ist also beispielsweise das neu angeeignete Lied in Bezug auf seinen Toninhalt mit einem früher behandelten Liede verglichen, dann kann das gefundene Gemeinsame sofort in den Satz zusammengefaßt werden: Beide Lieder sind aus den Tönen der G-dur-Leiter zusammengesetzt — oder: in den Liedern A, B, C ist G der Anfangston und Schlußton. Nachdem dies geschehen ist, wird die Vergleichung weiter fortgesetzt und wieder durch einen Abstraktionsprozeß abgelöst. — So kommen die Schüler, ganz wie es die Entwickelungsgesetze des Geistes fordern, auf induktivem Wege in den Besitz verschiedener musikalischer Grundbegriffe, Gesetze und Regeln. Der Wert dieses Besitzes würde sich aber auf ein Geringes reduzieren, wenn die Schüler die erworbenen Elemente der Musiklehre nur auf jene konkreten Stoffe anzuwenden vermöchten, aus denen sie gewonnen wurden, wenn sie also z. B. die Tonart, das Tongeschlecht, die Taktart und Taktordnung nur an jenen Melodieen zu bestimmen im stande wären, die bei dem Abstraktionsprozeß für diese Begriffe beteiligt waren. Die Schüler müssen deshalb angeleitet und geübt werden, auch andere Tonverbindungen, andere Melodieen in den Umfang dieser Begriffe einzuordnen, die Regeln und Gesetze auch auf noch fremde Tonsätze zu übertragen. Die unterrichtliche Thätigkeit hierfür bildet die letzte der formalen Stufen; die Stufe der Anwendung oder der Methode. Werden diese Übungen umfassend genug vorgenommen, dann wird der Schüler mit ziemlicher Sicherheit auch bei ganz neuen Liedern, die ihm vorgeführt werden, zu bestimmen vermögen, in welcher Tonart dieselben stehen, welchem Tongeschlecht sie angehören, welcher Art die rhythmische Gliederung ist u. s. w. Er wird dann auch die Gesetze des Atmens, der Tonbildung, der Aussprache beim Singen von solchen Liedern beachten, die unterrichtlich noch nicht behandelt wurden. Zu Übungen in der Anwendung gehört auch das Transponieren einer Melodie in eine andere Tonart, die Übertragung eines Tonsatzes aus der Tonschrift in die Intervallenschrift, das Singen verschiedener Texte zu derselben Melodie, die Reproduktion der Tonleiter in verschiedener Richtung und von verschiedenen Punkten aus, das Zusammensingen der Töne des Dreiklanges so, daß immer ein anderer Ton unten zu liegen kommt u. dergl.

Litteratur: Die Abhandlungen von Dornstedt, Th. Wiget, Schneider ꝛc. in den Jahrbüchern d. V. f. w. P. I, S. 184 ff.; IV, S. 25 ff.; VI, S. 233 ff.; VIII, S. 260 ff.; X, S. 251 ff.; XIII, S. 80 ff. und XV, S. 259 ff. — Rein, Pädag. Studien, 1882, zweites Heft. — Albrecht, Übungen und Gesänge, Freiburg bei Herder. — Bell, Anleitung zur Erteilung des Gesangunterrichts, Karlsruhe bei Müller. — Drath, Der Gesanglehrer und seine Methode, Berlin bei Stubenrauch. — Gelhausen, J., Abhandlung über die neueste Gesangsmethode, Gelsenkirchen 1888. — Jimmerthal, Gesanglehre, Lübeck bei Kaibel. — Kothe, Theoretisch praktischer Leitfaden, Leipzig bei Feter. — Lange, Winke für Gesanglehrer, Berlin bei Springer. — Linnarz, R., Methodik des Gesangunterrichts, Minden bei Marowsky. — Müller-Brunow, Tonbildung oder Gesangunterricht? — Pflüger, Anleitung zum Unterricht in Schulen, Leipzig bei Brandstetter. — Reißmann, A., Elementargesanglehre, Leipzig bei Naumburg. — Schäublin, Gesanglehre, Basel bei Bahnmaier. — Schütze, Praktischer Lehrgang, Dresden bei Arnold. — Sering, Der Elementargesangunterricht, 5. Aufl., Gütersloh bei Bertelsmann. — Weber, Anleitung zum rationellen Gesangunterricht, St. Gallen bei Huber & Co. — Widmann, Praktischer Lehrgang, Leipzig bei Merseburger. — Grell, Friedr., Gesanglehre für Volks- und Bürgerschulen, München bei Ackermann. — Braun, Die Ziffernmethode, Essen bei Bädeker. — Osburg, Deutsche Gesanglehre, Leipzig b. Hesse. — Hanslik, Vom Musikalisch-Schönen, Leipzig bei Barth. — Kehr, Geschichte der Methodik, 2. Bd., S. 204 ff. — Kehr, Praxis der Volksschule, 9. Aufl., S. 337 ff., Gotha bei Thienemann. — Zahn, Vierstimmiges Melodieenbuch, Erlangen bei Deichert. — Zahn, Handbüchlein für evangelische Kantoren und Organisten, Gütersloh bei Bertelsmann. — Rein, Pickel und Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts, Leipzig bei Bredt. — Widmann, B., Die Erziehung für die Tonkunst, Leipzig bei Merse

burger. — Sacher, Hans, Über den Gesangunterricht insbesondere das Treffenlehren, Wien bei Pichler. Stiehler, Das Lied als Gefühlsausdruck. Altenburg.

Empfehlenswerte Liedersammlungen: Battke, Jugendfreund, Braunsberg. — Berger, Jugendklänge, Leipzig. — Blied, Liederbuch für Volksschulen, Leipzig. — Damm, Liederbuch für Schulen, Leipzig. — Drath, Schulliederbuch, Berlin. — Erk und Greef, Singvögelein, Essen. — Frankenberger und Kaiser, Liederbuch für Schulen, Sondershausen. — Götze, Liedersammlung, Hamburg. — Hentschel, Liederhain, Leipzig. — Janson, Deutsche Schulgesänge für Mädchen, Bremen. — Linnarz und Bösche, Auswahl von Volksliedern, Leipzig. — Kuntze, Volksliederbuch, Delitzsch. — Lehmann, Deutsches Liederbuch, Leipzig. — Lutz, Liederkranz, Stuttgart. — Mettner, Deutsches Liederbuch, Breslau. — Pflüger, Liederbuch, Karlsruhe. — Sering, Liederbuch in systematischer Ordnung, Leipzig. — Stein, Volkslieder, Wittenberg. — Steinhausen, Zweistimmige Lieder, Neuwied. — Stoffregen, Liederschatz, Hildesheim. — Widmann, Lieder für Schule und Leben, Leipzig. — Zahn, Liederbüchlein für die deutschen Schulen, Nördlingen. — Müller, Hartung, Bräunlich, Gottschalg, Neues vaterländ. Liederbuch. — Schwalm, Robert, Volkslieder und Gesänge. — Maier-Kleemann, Sangesblüten, Nürnberg. — Jütting-Billig, Fr., Größeres Liederbuch.

Schwabach. J. Helm.

Gesang, hygienisch

1. Die luftführenden Organe. 2. Das stimmerzeugende Organ. 3. Die mittönenden Organe. 4. Stimmwechsel.

Zur Erzeugung der Töne beim Sprechen und Singen dient eine Reihe von Organen, die wir in drei Gruppen scheiden können, nämlich in a) luftführende, b) stimmerzeugende, c) mittönende Organe.

1. Zu den luftführenden Organen gehören die Lungen und die Luftröhre, zu welchen bei der Atmung der Brustkorb und das Zwerchfell als mitwirkende Organe treten. Da durch die Art des Atmens vielfach die Bildung des Tones beeinflußt ist, so sind alle diese Organe auch wichtig für den Gesang. Beim Atmen kann sich der Brustkorb nach unten, nach oben oder nach den Seiten hin erweitern, wonach wir das Bauch- oder Zwerchfellatmen, das Brust- oder Schlüsselbeinatmen und das seitliche oder Flankenatmen unterscheiden. Beim Bauchatmen bewegt sich das Zwerchfell nach unten, wodurch die Brusthöhle erweitert, die Bauchhöhle verkleinert wird und die hier liegenden Eingeweide nach unten gedrückt werden. Infolgedessen tritt die Bauchwand hervor, während die obere Brustpartie und die Schultern in relativer Ruhe bleiben. Beim Brustatmen wird der oberste Teil des Brustkorbes am meisten, der untere am wenigsten ausgedehnt. Das charakteristische Merkmal dieser Atembewegungen ist das starke Heben der ersten Rippe und des Schlüsselbeines. Beim Flankenatmen erweitert sich der Brustkorb seitlich, namentlich in seinem unteren Teile; die beiden obersten Rippen und das Schlüsselbein aber verbleiben in möglichster Ruhe. Diese drei Arten der Atembewegungen können isoliert oder auch kombiniert vorkommen.

Die Ausatmung erfolgt in der Weise, daß die bei der Inspiration thätigen Muskeln ihre Arbeit einstellen und nun andere Muskeln die Verkleinerung des Brustkorbes übernehmen. Beim gewöhnlichen Atmen erfolgt die Ausatmung ziemlich schnell. Soll dieselbe aber langsam geschehen, dann geben die den Brustkorb erweiternden Muskeln nicht plötzlich ihre Kontraktion auf, sondern kehren nur allmählich in ihre Ruhestellung zurück; sie wirken auf diese Weise den Muskeln, die das Zusammenpressen des Brustkorbes besorgen, entgegen und verlangsamen den Austritt der Luft aus den Lungen. Diese gegensätzliche Wirkung beider Muskelgruppen führt bei längerer Anstrengung zur Ermüdung.

Am ersten tritt die Ermüdung bei dem Schlüsselbeinatmen ein. Hierbei muß nämlich, sobald wir einatmen, die ganze obere Partie des knöchernen und knorpeligen Brustkorbgerüstes ausgedehnt werden; auch nehmen außer den oberen Rippen, dem Schlüsselbein und dem Brustbein noch Hals, Kopf, Schulterblätter und die unteren Partieen des Brustkorbes an den Atmungsbewegungen teil, so daß also beim Einatmen ein nicht geringes Maß von Muskelanstrengung notwendig ist. Soll dann langsam ausgeatmet werden, so müssen die bei der Inspiration thätigen Muskeln dem natürlichen Bestreben des Brustkorbes, seine Ruhestellung wieder einzunehmen, die nötige Gegenwirkung entgegenstellen, wodurch gleichfalls baldige Ermüdung herbeigeführt wird. Diese äußert sich in allen Organen, welche beim Erzeugen der Stimme mitwirken. Nach Mandl stellt sich dann eine Reihe nachteiliger Folgen ein: Das Blut staut sich im Kopfe und im Halse (Anschwellen des Halses, Stockungen in den Halsvenen, Eingenommenheit des Kopfes). Die Brustmuskeln schmerzen. Die Erschwerung der Inspiration verursacht leichte Anfälle von Brustbeklemmung; das Ausatmen wird hastig, zu kurz für den Gesang. Da sich zugleich die inneren Teile des Kehl-

kopfes zusammenziehen, so entsteht einerseits ein geräuschvolles, schluchzenartiges Einatmen, andererseits eine Unreinheit des Singens, welches in Kreischen ausartet. Die Gewebe selbst werden schließlich verändert, die Stimme wird belegt, ungleichmäßig, schwach oder schreiend. Während des anstrengenden Schlüsselbeinatmens wird in der Regel die Zunge zurückgezogen und dadurch der Kehlkopf abwärts gedrückt. Daraus folgt wieder eine Verkleinerung der als Resonanz wirkenden Schlundhöhle, so daß der Klang der Stimme beeinträchtigt wird. Der Sänger aber, der diesen Übelstand beseitigen will, sucht durch Anspannung der Muskelhäute des Schlundkopfes Hilfe zu schaffen; infolgedessen leiden auch diese an Blutüberfüllung und Anschwellung; es entstehen entzündliche Ablagerungen im Schlunde, chronische Reizungen der Schleimhäute desselben und Anschwellungen der Mandeln und des Zäpfchens.

Beim Flankenatmen muß zwar auch das wenig gefügige Gerüst des Brustkorbes, hauptsächlich in seinem unteren Teile, seitlich ausgedehnt werden; jedoch sind hierzu nur wenige Muskeln und zwar nur solche des Brustkorbes erforderlich, weshalb diese Atembewegung weniger anstrengend ist und auch für die übrigen beim Gesange beteiligten Organe geringere Nachteile hat als das Schlüsselbeinatmen. Da aber die gegensätzliche Wirkung der beteiligten Muskeln längere Zeit und in stärkerem Grade vorhanden ist, so tritt auch bei dem Flankenatmen Ermüdung ein.

Die geringste Anstrengung erfordert das Bauchatmen, bei dem im wesentlichen nur ein Muskel, das Zwerchfell, in Thätigkeit tritt. „Die Kraft, die darauf verwandt wird, ihn zu kontrahieren, ist gering; denn er braucht nur die weichen und leicht verschiebbaren Baucheingeweide zu verdrängen. Sobald beim Singen ein verlangsamtes Ausatmen nötig wird, findet ein Widerstreit zwischen den Muskeln, welche Ausatmung und Einatmung besorgen, nur über diesen Baucheingeweiden statt; die Muskeln des Brustkorbes können, da ihnen keine Anstrengung obliegt, nicht ermüdet werden. Ebenso ist es mit Kehlkopf und Schlund; sie werden nicht durch das sanfte Atmen in Bewegung gesetzt. Alles bleibt in Ruhe." (Mandl.)

Weil das Bauchatmen die geringste Muskelanstrengung erfordert und somit am wenigsten Ermüdung im Gefolge hat, so ist dasselbe als das beste Atmen für das Singen zu empfehlen. Allenfalls kann eine Kombination von Bauch- und Flankenatmen gestattet werden. Damit die Kinder beim Singen in der zweckmäßigsten Weise atmen, sind entsprechende Atemübungen im Gesangunterricht vorzunehmen.

Beim Singen sollen die Kinder stehen; denn beim Sitzen haben die Baucheingeweide nicht Platz genug, sich nach unten zu verschieben, so daß das Zwerchfell in seiner Bewegung gehemmt ist. Die Haltung des Körpers sei aufrecht, die Schultern zurückgenommen, Brust und Bauch in normaler Lage. Empfehlenswert ist es, wenn die Kinder die Arme auf dem Rücken verschränken, sobald sie nicht die Hände zum Halten der Notenhefte verwenden. Der Kopf wird frei aufrecht getragen. Beim Gebrauch von Notenheften müssen diese von beiden Händen in der richtigen Entfernung und etwa in der Höhe der oberen Rippen gehalten werden. Steht das Notenheft zu niedrig, so muß sich der Kopf nach unten neigen; dadurch wird der Hals zusammengepreßt, der Ton kann sich nicht in der richtigen Weise bilden und tönt nicht mit vollem Schalle gerade aus. Damit die Atmung nicht behindert werde, ist der Kleidung besondere Beachtung zu widmen. Alle Kleidungsstücke, welche die unteren Partieen des Brustkorbes und die obere Bauchgegend einengen (Korsetts, festgeschnürte Röcke, Hosenriemen) sind in dieser Hinsicht nachteilig.

Beim Singen muß ein bestimmter, durch die Gruppierung der Töne oder durch den Sinn des Textes begrenzter Teil einer Übung bezw. einer Melodie in einem Atemzuge gesungen werden. Die Dauer eines solchen Absatzes ist bedingt durch die Stärke der Inspiration, die Fassungskraft der Lungen und die Fähigkeit der Atemhaltung. (S. Art.: „Entwickelung, körperliche" unter „Maße der Brust".) Diese Faktoren können durch zielbewußte Gewöhnung eine Vergrößerung erfahren, so daß sie nun den Zwecken des Gesanges besser als in unausgebildetem Zustande dienen. Die Einatmung muß, wenn sie nicht in einer längeren Pause geschieht, möglichst schnell und kräftig erfolgen, damit in kürzestem Zeitraume, der den Gesang nur unmerklich unterbricht, eine größere Luftmenge in die Lunge gelangt. Das Ausatmen muß langsam erfolgen, um für den zu singenden Absatz ausreichend Luft zu haben. Bei schlechter Atemhaltung wird durch den starken Verbrauch von Luft zu Anfang eines Absatzes ein Mangel an Luft am Ende desselben entstehen, wodurch der Ton

allmählich an Stärke verliert; denn die Intensität der Stimme ist hauptsächlich von der Kraft abhängig, mit welcher die Luft aus den Lungen ausgeatmet wird. Letzterer Vorgang ist aber wieder bedingt durch die Energie, mit welcher die Muskeln des Brustkorbes wirken. Je kräftiger diese arbeiten, um so stärker wird der Ton sein. Eine angemessene Anstrengung der gesamten, bei der Tonerzeugung beteiligten Muskulatur ist für diese von großem Nutzen. Wie die Übertreibung schadet, weil sie zur Ermüdung führt, so ist es auch nachteilig, wenn immer zu leise gesungen wird, weil dann die betreffenden Muskeln nicht den möglichen Grad der Ausbildung erhalten. „Daß man sichtlich kurzatmige Individuen oder solche, die nach längerem Stimmgebrauche Brustbeschwerden bekommen, nicht singen lassen sollte, ist selbstverständlich. Auch wird es sich gewiß empfehlen, nicht nach starken körperlichen Anstrengungen, z. B. nach gymnastischen Übungen, noch angestrengt singen zu lassen.“ (Schadewald.)

2. **Das stimmerzeugende Organ** ist der Kehlkopf. Derselbe stellt sich als ein festes ringförmiges Gerüst dar, das aus Knorpeln, die durch Muskeln gegeneinander beweglich sind, gebildet wird und das in allen seinen inneren Teilen mit der Schleimhaut überzogen ist. Diese kurze Röhre, die als Fortsetzung der Luftröhre deren oberen Abschluß bildet, zeigt im Innern zwei Paare gegenüberstehender Vorsprünge, die elastische Fasern und Muskelfasern enthalten. Infolgedessen können sich die beiden Vorsprünge jeden Paares mehr oder weniger nähern, so daß zwischen ihnen schmälere oder weitere Spalten liegen und die Kehlkopfhöhle nach der Rachenhöhle hin dementsprechend abgeschlossen ist. Die unteren Vorsprünge sind im Querschnitt von dreieckiger Form und wenden einander eine etwas abgerundete Kante zu; sie heißen die wahren Stimmbänder und die Spalte zwischen ihnen die Stimmritze. Die oberen Vorsprünge, falsche Stimmbänder genannt, sind wulstige Falten. Zwischen dem falschen und dem wahren Stimmband liegt jederseits die Kehlkopftasche, die Morgagnische Grube.

Beim ruhigen Atmen sind die Stimmbänder ungespannt, fast unbeweglich und stehen hinten weiter voneinander als vorn; die Stimmritze ist weit, so daß die Luft keinen Widerstand findet und, ohne daß ein Ton entsteht, durch den Kehlkopf strömt. „Sobald das Atmen hastig wird, nähern und entfernen sich die Stimmbänder entweder rasch, oder sie bleiben unbeweglich und nahe aneinander. Sobald man eine Anstrengung macht, wird das Ausatmen erschwert durch eine Näherung der Stimmbänder, wobei zugleich eine mehr oder minder vollständige Schließung der Stimmritze stattfindet. Die Anstrengung, welche beim Schlüsselbeinatmen erforderlich ist, veranlaßt auf diese Weise schließlich Atmungsbeschwerden.“ (Mandl.) Diese Änderung im Atmen, wie sie durch körperliche Anstrengungen bedingt wird, ist eine der Ursachen, weshalb auf das Turnen nicht sogleich eine Gesangstunde folgen soll. Die durch die heftigen körperlichen Bewegungen verursachte Atmungsweise kann nicht sogleich in eine solche übergehen, wie sie für den Gesang notwendig ist.

Zur Erzeugung eines Tones werden die wahren Stimmbänder gespannt, so daß die Stimmritze einen mehr oder weniger schmalen Spalt bildet. Beim Ausatmen strömt nun die Luft gegen die Stimmbänder und versetzt diese in Schwingungen; es entsteht ein Ton. Für den Gesang sind die Stimmeinsätze (Intonationen) von größter Wichtigkeit. Man unterscheidet nach A. Gutzmann drei solcher Stimmeinsätze, den gehauchten, den festen und den leisen oder milden. Bei dem ersten Stimmeinsatz streicht, bevor die Stimmbänder bis zum Tönen genähert sind, der Ausatmungsstrom mit hörbarem Geräusch durch die Stimmritze, so daß dem Tönen der Stimmbänder ein Hauchen, unser „h“, vorausgeht. Dieser gehauchte Stimmeinsatz findet seine Anwendung in allen mit „h“ anlautenden Silben. — Bei dem festen Stimmeinsatz geht der Intonation ein vollständiger Stimmritzenschluß voraus, der erst, nachdem er durch den Ausatmungsstrom gesprengt ist, derjenigen Stimmritze Platz macht, die dem gewöhnlichen Tönen der Stimme eigen ist. Dieses dem Tönen voraufgehende Explosionsgeräusch hören wir, wenn wir Wörter mit offenen Vokalen, wie Affe, Ende, Otto u. s. w., mit festem Stimmeinsatz aussprechen. Dieser Einsatz wird aber der Stimme im Kindesalter nachteilig und ist darum zu vermeiden. So empfehlenswert auch das laute Singen ist, so darf es doch eine gewisse Grenze nicht überschreiten, vor allen Dingen nicht in Schreien übergehen; denn dieses schädigt die Stimme, macht sie rauh und unangenehm. — Der leise, milde Stimmeinsatz besteht darin, daß man die Stimmbänder nur gerade so weit einander nähert und anspannt, als zur Bildung des beabsichtigten Tones nötig ist, ohne also

die Stimmritze fest zu verschließen. Das Crescendo im Gesange, noch besser eine ganz leise und tiefe Intonation eines Vokals veranschaulicht diesen Stimmeinsatz, der zwar auch eine deutlich hörbare Anfangsgrenze hat, aber weder gehaucht noch mit festem Stimmritzenschluß gebildet wird. Für den Gesang ist also der leise, milde Stimmeinsatz der geeignetste.

Bei der Erzeugung des Tones ist die Stimmritze in der Mitte am weitesten geöffnet, während sie vorn und hinten spitzwinklig gestaltet ist. Je tiefer der Ton ist, um so mehr öffnet sich die Stimmritze und um so langsamer schwingen die Stimmbänder. Je höher die Töne werden, um so schneller schwingen diese und um so mehr nähern sie sich, so daß die Stimmritze nur ein schmaler Spalt ist. Da hierzu eine größere Muskelanstrengung notwendig ist, so strengen die hohen Töne mehr an als die tiefen. Das dem Kehlkopfe am wenigsten nachteilige Singen ist das in der dem betreffenden Individuum eigenen Tonlage. Bei den Tönen des Brustregisters werden die Stimmbänder in ihrer ganzen Länge in Schwingungen versetzt, während bei Fisteltönen nur der vordere Teil der Stimmbänder schwingt. Da bei letzterem Vorgange die Muskelanstrengung wesentlich geringer ist als bei den hohen Tönen des Brustregisters, so ist bei dem Übergange in das Fistelregister eine gewisse Erleichterung zu spüren.

Damit die Stimmbänder in die erforderlichen lebhaften und dauernden Schwingungen versetzt werden, muß das Ausatmen in gewisser Intensität geschehen, zu welchem Zwecke die Luft in der Lunge und der Luftröhre unter einem bestimmten Drucke gehalten werden muß. Indem die im Zustande erhöhter Spannung befindliche Luft durch die Stimmritze streicht, werden die Stimmbänder bedeutend angestrengt, so daß eine Blutüberfüllung in denselben eintritt. Zugleich wirkt die Luft austrocknend, indem sie zwecks Sättigung mit Wasserdampf dem Kehlkopfe Feuchtigkeit entzieht. Die Trockenheit erzeugt eine heftiges Husten veranlassende Reizung im Halse, wie sie sich bei vielen Personen bei und nach dem Singen zeigt. Um das Stimmorgan anzufeuchten, empfiehlt es sich, vor Beginn des Singens ein Glas nicht zu kalten Wassers zu trinken.

Um einen Ton in voller Gleichmäßigkeit zu halten, ist es notwendig, nicht nur den Ausatmungsstrom in gleicher Stärke durch die Stimmritze zu führen, sondern auch die Stimmbänder in gleichem Grade gespannt zu halten. Die Erzeugung der Töne nach ihrer verschiedenen Dauer und Höhe setzt also eine sichere Beherrschung der Muskulatur des Kehlkopfes voraus. Die für diesen Zweck notwendige Übung der verschiedenen Muskeln ist eine vorzügliche Gymnastik derselben. Die unausgebildete Stimme ist meistens rauh und von geringem Umfange; erst durch den Gesangunterricht wird ihr Klarheit, Reinheit, Sicherheit, volle Stärke und größerer Umfang verliehen. Während die zweckmäßige Benutzung des stimmerzeugenden Organs der Gesundheit desselben in bester Weise dient, kann eine Überanstrengung den größten Schaden hervorrufen. Es entstehen entzündliche Erkrankungen der Gewebe des Kehlkopfes, die zu chronischen Katarrhen führen, wenn nicht rechtzeitig durch rationellen Unterricht oder vollständige Ruhe die Grundursache des Übels beseitigt wird. Auch verlieren die Muskelfasern ihre Fähigkeit, sich den Willensimpulsen gemäß zusammenzuziehen; der Ton wird unrein; er artet in Schreien oder Kreischen aus, wenn dem Stimmorgan eine größere Kraftanstrengung zugemutet wird.

Zur Gesunderhaltung des Kehlkopfes ist der Luft, welche vom Singenden eingeatmet wird, besondere Beachtung zu schenken. Da nämlich die gesamte Muskulatur während des Singens sich in gesteigerter Thätigkeit befindet, so werden die Schleimhäute mit Blut reichlich angefüllt und sind nun besonders empfindlich. Daher muß die Luft den nötigen Feuchtigkeitsgrad besitzen, möglichst rein und staubfrei sein. Die Temperatur sei mindestens 17° C. Kältere Luft würde, wenn sie auf die durch das Singen erhitzten zarten Häute des Kehlkopfes trifft, hier Entzündungen hervorrufen. Aus gleichem Grunde ist das Trinken kalten Wassers während oder sogleich nach der Gesangstunde zu verbieten. Wenn die Kinder nach dem Singen in eine wesentlich kältere Luft gehen müssen, so ist zuvor etwas Zeit zur Abkühlung der Stimmorgane zu gewähren, bezw. ist den Kindern dringend anzuraten, draußen nur mit geschlossenem Munde zu atmen.

Da die Höhe des Tones nur durch die Anzahl der Schwingungen der Stimmbänder bedingt ist, so ist hierfür die höhere oder tiefere Lage des Kehlkopfes ohne Einfluß. Die Kinder glauben aber, beim Tiefsingen das Kinn herabdrücken zu müssen, um dem Kehlkopfe eine tiefere Lage zu geben. Für das Hochsingen wird der Kehlkopf gehoben. Beide Haltungen des Kopfes

geben aber dem Stimmorgan eine unnatürliche Lage und beeinträchtigen die Tonbildung.

3. Als **mittönende Organe** sind der Schlundkopf mit der Mund- und Nasenhöhle und den in diesen befindlichen Nebenorganen anzusehen; auch die Brusthöhle mit Lungen und Luftröhre wirkt in gleicher Weise mit. Alle diese Höhlen bezw. Organe schwingen beim Singen mit und verstärken durch Erzeugung der harmonischen Obertöne den Grundton; sie wirken also in derselben Art wie die Resonanzböden der Musikinstrumente und geben der Stimme ihren eigentümlichen Klang. Die Stellung der einzelnen Teile dieser Höhlen zu einander ist daher für den Gesang von wesentlichem Einfluß. Übertreibungen, um eine bestimmte Klangfarbe für eine längere Dauer des Singens zu erzeugen, wirken auf die dafür in Anspruch genommenen Muskeln ermüdend. Durch die lange Dauer der Anstrengung und durch die Austrocknung, die der Ausatmungsstrom verursacht, entstehen Entzündungen der Schleimhäute des Schlundes. Solche Entzündungen können auch durch unreine, zu kalte oder zu trockene Luft hervorgerufen werden. Für ihre Verhütung gelten die gleichen Maßnahmen, wie sie bei dem Kehlkopfe angegeben sind. Damit die Muskeln der Schlundhöhle ihre vollständige Geschmeidigkeit erhalten, um nach den Willensimpulsen eine Resonanzhöhle von bestimmter Beschaffenheit herzustellen, sind sie durch entsprechende gymnastische Übungen auszubilden.

4. **Stimmwechsel**. Der Kehlkopf des Kindes ist noch klein und zart, die Muskulatur schwach, die Stimmbänder kurz; die Stimme ist daher noch nicht von solcher Stärke und solchem Umfange wie bei Erwachsenen. Bis zum Eintritt der Pubertät (vom 12.—15. Lebensjahre — bei den Mädchen früher, bei den Knaben später —) wächst der Kehlkopf nur wenig; aber dann nimmt derselbe in dem Zeitraume eines Jahres so bedeutend zu, daß die Stimmbänder fast die doppelte Breite und Länge erreichen. Dies Wachstum hat eine Veränderung der Stimmlage im Gefolge, indem die Stimme der Knaben 1—1½ Oktaven, die der Mädchen 1—2 Töne tiefer wird. In dieser Periode des Stimmwechsels, Mutation, sind die Stimmen für den Gesang wenig brauchbar. Die Töne sind unrein; die Stimme klingt rauh und belegt. Der Stimmwechsel macht sich bei Knaben deutlicher und dem Ohre in unangenehmer Weise wahrnehmbar als bei Mädchen. Aber auch letztere bedürfen in dieser Zeit der größten Schonung, nicht nur weil die Stimme, wenn sie während des Mutierens angestrengt wird, an Reinheit, Biegsamkeit und Kraft verliert, die Entwickelung des Kehlkopfes beeinträchtigt wird, ja ein vollständiger Verlust der Stimme eintreten kann, „sondern auch namentlich wegen der in diesen Jahren bestehenden Anlage zur Kropfbildung. Diese wird durch die den Halsmuskeln zugemuteten Anstrengungen und die damit verbundene Blutüberfüllung der Halsorgane wesentlich befördert.“ (Engelhorn.) Eine vollständige Befreiung vom Gesange ist nicht notwendig. Übungen, die keine besondere Anstrengung erfordern, zur Beseitigung von groben Fehlern in der Tonbildung und von Mängeln in der Aussprache, sowie zur Erzielung richtiger Atmung u. s. w. sind wohl möglich. Ist der Stimmwechsel beendet, so ist die günstigste Zeit zur weiteren Ausbildung der Stimme.

Litteratur: Mandl, Die Gesundheitslehre der Stimme in Sprache und Gesang. 1876. — Schadewald, Der Gesangunterricht. In dem Handbuch der Schulhygiene von Baginsky. 1883. — Mackenzie, Singen und Sprechen. Pflege und Ausbildung der menschlichen Stimmorgane. 1887. — Engelhorn, Schulgesundheitspflege. 1888. — Böhme-Köhler, Lautbildung beim Singen und Sprechen. — A. Gutzmann, Das Stottern und seine gründliche Beseitigung. 4. Aufl. 1895. — A. Gutzmann, Die Gesundheitspflege der Sprache mit Einschluß der Behandlung von Sprachstörungen in den Schulen. 1895.

Berlin. O. Janke.

Geschenke

s. Belohnungen

Geschichte der Pädagogik

s. Historische Pädagogik

Geschichte der Psychologie

1. Die antike Psychologie. 2. Die empirische und genetische Psychologie des Mittelalters. 3. Höhepunkt und Auflösung der scholastischen Psychologie. 4. Die Begründung einer neuen naturwissenschaftlichen und konstruktiven Psychologie. 5. Die Ausbildung der Association- und Vermögenpsychologie. 6. Die spekulative Psychologie in Deutschland. 7. Die Gegenströmung gegen die spekulative Entwickelungpsychologie. 8. Ausländische Psychologie im 19. Jahrhundert. 9. Die deutsche Psychologie der Gegenwart.

In dem nachfolgenden Versuche einer Geschichte der Psychologie sind nur die wichtigeren

Kulturländer und unter ihnen mit besonderer Liebe Deutschland behandelt worden. Die sehr gedrängte Darstellung nimmt an relativer Ausführlichkeit zu, je mehr sie an die Gegenwart heranrückt; diese selbst mußte in den Abriß hineinbezogen werden, obwohl der Verfasser über die Schwierigkeiten und Bedenklichkeiten eines solchen Unternehmens keineswegs im unklaren ist. Von den Mitlebenden sind in aller Kürze diejenigen charakterisiert worden, deren Ansichten als abgeschlossen gelten können, die übrigen sind nur erwähnt. Für das Ganze war die Absicht maßgebend, keinerlei Vollständigkeit anzustreben, sondern möglichst scharf sowohl zwischen dem Bleibenden und dem Vergänglichen als auch zwischen dem historisch Wirksamen und dem Folgenlosen zu scheiden. Die Litteraturangaben am Schlusse bieten eine kleine Auslese; die Jahreszahlen bezeichnen im allgemeinen den Zeitpunkt, an dem der betr. Forscher zuerst mit einem Beitrag zur Psychologie hervorgetreten ist.

1. Die antike Psychologie. Nachdem die Griechen sich in der Außenwelt zu orientieren begonnen und (in den Kolonieen Unter-Italiens) eine rationalistische Konstruktion des Kosmos unternommen hatten, entwickelte sich eine wertbestimmende Gegenüberstellung von Denken und Wahrnehmen. Beide Funktionen gelten aber dermaßen als an die Wirklichkeit gebunden und die seelischen Vorkommnisse fallen so völlig in den Zusammenhang der Naturereignisse, daß die Anfänge der Psychologie bei den Joniern und dem Krotoniaten Alkmäon sowie bei Heraklit, Parmenides und Leukipp (etwa 600—400 v. Chr.) ein entschieden materialistisches Gepräge haben. Gewiß — Alkmäon legt der Seele Unsterblichkeit bei, weil sie sich immerfort bewege und hierin den unsterblichen Wesenheiten, den Gestirnen, gleiche; aber entscheidender ist, daß er im Gehirn das Centralorgan erkennt und aus den Sinneswahrnehmungen Erinnerung, Vorstellung, Einsicht hervorgehen läßt. Parmenides leitet aus dem Überwiegen des warmen oder des kalten Elementes im Körper die Beschaffenheit der Vorstellungen und die Treue der Erinnerungen ab. In der gleichen Richtung hat die Atomistik Demokrits (420 v. Chr.) gewirkt, die fruchtbarste der von den Griechen geschaffenen Theorieen. Auch die psychischen „Erscheinungen“ müssen aus den Atomen und ihren Bewegungen erklärt werden: das Geistige ist für Demokrit nur ein bevorzugter Stoff. Wenn der Mensch wahrnimmt, so erhalten die Feueratome seiner Seele Eindrücke von Ausflüssen der Dinge; und mit dieser Ansicht wird damals nicht nur die Ähnlichkeit zwischen Objekt und Empfindung verständlich gemacht, sondern auch die Lehre von der Gewißheit des Tastsinnes und der spezifischen Sinnesenergie begründet. — In einer Gegenbewegung gegen die geschilderten Ansichten sind die Pythagoräer, Empedokles und Anaxagoras (etwa 520—470 v. Chr.) begriffen, insofern sie die Seelenwanderung lehren und die Seele als Zahl oder Dämon oder Teil des Weltgeistes bestimmen. Aber auch bei ihnen, den begeisterten Anhängern der orphischen Lehre von der unsterblichen Atemseele (ψυχή), fehlt nicht der Glaube an einen Träger des Innenlebens, der früher an den aus noch heißem Blute aufsteigenden Dampf, nunmehr an die Harmonie des Leibes oder unmittelbar an alles Stoffliche gebunden wurde. (Θυμός bei Homer.) Bei den Sophisten überwiegt dann wieder die Seelen-Physik über die Seelen-Theologie; wenigstens scheint Protagoras (etwa 440 v. Chr.) die Entstehung der Eindrücke und Qualitäten aus der Vereinigung zweier symmetrischen Bewegungen erklärt zu haben, von denen die eine die Aktion, die andere die Reaktion ist. Ganz anders die Moralpsychologie des Sokrates (470—399 v. Chr.). Ihr liegt nicht das Wahrnehmen und Denken, sondern das Begehren am Herzen. Daß alles Begehren nach Glückseligkeit gehe und daß seine konkrete Richtung von der Vorstellung des Guten (Besten) bestimmt werde, ist der Kern der Gesamtanschauung; hierin sind keimhaft angelegt Platos Grundformen der Affekte (Hoffnung, Furcht, Freude, Leid) und die aristotelische Willenslehre. Plato (geg. 360 v. Chr.) faßt das gesamte Wissen der Zeit über die innern Vorgänge zu einer systematischen und philosophischen Psychologie zusammen. Diese Psychologie ist bloß aus der Ideenlehre — man denke an die Wiedererinnerung! — und im Hinblick auf die ethische Nutzanwendung verständlich. Der Ausgangspunkt war für Plato die Anschauung von den in Kunstwerken versinnlichten Typen oder Idealen; den Zielpunkt bildete das bis in die Gegenwart fortwuchernde Dogma, daß jegliches wahre Sein sich nur im Allgemeinen finde. Da nun die an die Sinneswelt gebundene, begehrende und bewegende Seele den Ideen nicht gleichgestellt, andererseits als unsichtbar und einfach auch nicht dem Körperlichen gleichgesetzt werden kann, so nimmt unser Philosoph ihre persönliche Unsterblichkeit

an, d. h. er stellt eine Zwischenform auf zwischen der Vergänglichkeit der Materie und der zeitlosen Konstanz der objektivierten Gattungsbegriffe oder Ideen. Die im Phädo gegebenen Unsterblichkeitsbeweise, so tief sie im Systeme wurzeln, so unmittelbar sie auf den ontologischen Gedanken hinauslaufen, daß die lebendige Seele in keinem Augenblicke als nichtlebend zu denken sei, sind doch auch später mit Auslassungen und Abänderungen verwertbar geblieben; ja, seltsamerweise ist die moralpsychologische Vorstellung, daß die Seele zur Strafe in den Leib eingekerkert sei, in ganz andere Gedankenzusammenhänge übergegangen. Durchaus platonisch dagegen ist die Erklärung: die Seele sei ihrem Wesen nach wißbegierig, ihr Streben gehe auf die Erfassung der Ideen oder eigentlich auf Erweckung der in ihr der Anlage nach befindlichen Allgemeinbegriffe. Daß sie dies vermag, verdanke sie ihrer Vernunft, dem Unsichtbaren, Ewigen; mit ihren beiden anderen Teilen: der Willenskraft und der sinnlichen Begierde (die im Herzen und Unterleib wohnen und nach dem Timäus an der Unsterblichkeit nicht teil haben), bleibe sie im Irdischen verstrickt.

Gegenüber diesen Gedankengängen bedeutet die aristotelische Psychologie (etwa 345 v. Chr.) insofern einen Fortschritt, als sie sich von moralisierenden Beimengungen ziemlich frei hält, die genetische und die vergleichende Methode zu Hilfe nimmt und an Stelle der spekulativen die empiristische Betrachtungweise setzt. Freilich fallen auch nach Aristoteles unter die Untersuchung περὶ ψυχῆς die Lebenserscheinungen schlechtweg; aber von solcher Abhängigkeit der seelischen von den körperlichen Funktionen, wie sie Demokrit und teilweise Plato gelehrt hatten, ist bei Aristoteles keine Rede mehr. Die Seele ist vielmehr Entelechie des Leibes wie etwa das Sehen die Entelechie des Auges, d. h. sie ist zugleich formendes Prinzip und Endzweck des Körpers. Sehen wir ab von dem der Ernährung und Fortpflanzung vorstehenden θρεπτικόν (der Lebenskraft), so können wir eine animalische und eine spezifisch menschliche Seelenschicht unterscheiden. In jene fällt zunächst die räumliche Selbstbewegung, die aus dem Begehren entspringt. Das Begehren nun wurzelt in den Gefühlen und diese setzen die Vorstellung ihres Gegenstandes voraus: im Grunde also ist der Primat der Vorstellungen nicht erst von Leibniz oder Herbart, sondern bereits von dem Stagiriten behauptet worden. Ferner gehört zur tierischen Seele die Empfindung. Durch die Empfindung nehmen wir die Form, nicht den Stoff der Dinge auf, wie das Wachs das Gepräge des Siegels. Die Empfindung ist als αἴσθησις τῶν ἰδίων, als Aussage des einzelnen Sinnes über die ihm adäquate Eigenschaft der Dinge, immer wahr; sobald wir jedoch durch mehrere Sinne zusammen etwas über Anzahl, Gestalt, Zeit, Bewegung erfahren, täuschen wir uns sehr häufig. Aber gerade in solchem Zusammenwirken verschiedener Sinne, in der Einheitlichkeit des Bewußtseins, liegt eine charakteristische Eigentümlichkeit der Seele. Eine andere wurzelt in der Fähigkeit des Gemeinsinnes, die Wahrnehmungen als Vorstellungen aufzubewahren. Wenn wir diese Gabe Gedächtnis nennen, so müssen wir davon mit Aristoteles das Sichbesinnen unterscheiden, das durch die nach Ähnlichkeit oder Kontrast oder Berührung erfolgende Association der Vorstellungen vermittelt ist. Ihren Höhepunkt erreicht die Seelenthätigkeit in der Vernunft, die den Trieb zum freien (zurechenbare Handlungen erzeugenden) Willen, die Vorstellung zur denkenden Erkenntnis gestaltet. Außer seiner Trichotomie in vegetative, animale und vernünftige Seele giebt demnach Aristoteles eine anders zugespitzte Vierteilung in theoretische und praktische Seite einerseits, niedrige (Vorstellung, Trieb) und hohe Stufe andererseits. Daß er die Vernunft oder den Geist für unentstanden und unvergänglich erklärt, ist nicht verwunderlich; auch daß er nach einem Bande zwischen dem Nus und der animalischen Seele sucht, begreifen wir; aber daß er nun den Geist in einen thätigen und einen leidenden (ποιοῦν und νοῦς παθητικός) zerspaltet, bloß jenen als ewig behauptet und diesen in engeren Zusammenhang mit der Tierseele bringt, — das ist eine jener Inkonsequenzen, denen auch der Größeste einmal zum Opfer fällt.

Unter dem Einfluß der veränderten Zustände, die durch Alexanders des Großen Eroberungen geschaffen waren, entwickelten sich zwei große Philosophen-Schulen, die auch der Psychologie ihre Aufmerksamkeit zuwendeten. Die Epikureer (etwa 300 v. Chr.) bestimmten die Stellung des Seelenlebens in dem körperlichen Kausalzusammenhang, soweit die medizinischen und namentlich sinnesphysiologischen Kenntnisse jener Zeit reichten, ja, sie suchten sogar die Unsterblichkeit der Seele zu widerlegen, um solcherart die Furcht vor den Strafen nach dem Tode zu verbannen. Die Seele ist ein feiner, beweglicher Stoff, und ihr vernünftiger

Teil hat in der Brust seinen Sitz. Ihre Wahrnehmungen und Phantasie-Vorstellungen werden mit Demokriteischen Hülfsmitteln erklärt, die Begriffe aus Wahrnehmung plus Erinnerung abgeleitet und die Willensfreiheit schlechthin behauptet. — Mit den Epikureern, den Aufklärern des Altertums, sind die älteren Stoiker (etwa 300 v. Chr.) in der materialistischen Richtung einig. Sie kehren zu einem vorplatonischen Monismus zurück, indem sie aus der menschlichen Seele etwas Materielles machen, lassen aber die Seelen wenigstens bis zum Weltende fortdauern und die Seligkeiten eines höheren Lebens genießen. Der beherrschende Teil der Seele (ἡγεμονικόν), der seinen Sitz in der Brust hat, enthält die Zustimmung zu den Vorstellungen wie die (deterministisch eingeschränkten) Willensentschlüsse; er ist die psychische Grundkraft, und die aus ihm ableitbaren Affekte erwecken das regste Interesse der mit der praktischen Lebensleitung beschäftigten stoischen Philosophen. — Der bei Epikur und in der älteren Stoa sich ausprägende psychologische Naturalismus knüpft insofern an Plato und Aristoteles an, als bei beiden nicht energisch genug die Immaterialität der Seele betont, von Plato sogar die gesamten geistigen Thätigkeiten in die Erscheinungwelt hineinbezogen werden. Eine spiritualistische Reaktion hiergegen konnte um so weniger ausbleiben, als die den inneren Menschen vom äußeren trennende Ethik allmählich an Bedeutung zunahm und den ergebnislosen Materialismus auch in der Psychologie besiegte. Bereits der Stoiker Poseidonios (etwa 125 v. Chr.) ließ die Einheitlichkeit des menschlichen Wesens fallen; das Pneuma, das vorher als Mittelglied zwischen Leib und Seele gegolten hatte, wurde zuletzt der geistige Träger rein immaterieller Beschaffenheiten, und das Verhältnis von Körper zu Geist wurde so aufgefaßt, daß es den aus dem Orient eindringenden religiösen Anschauungen entsprach. So erhielt in der Zeit, wo die Weltanschauung überhaupt zum Platonismus zurückkehrte, auch die Psychologie eine platonisierend ethische Wendung: an die Stelle der Frage nach der Erkenntnis der Seele trat die nach ihrer Läuterung. Aber was wertvoller war: es entwickelte sich der Begriff des Bewußtseins, indem das psychologische Merkmal im damaligen Seelenbegriff sich von dem physiologischen ablöste. Mit einem Rückblick auf Aristoteles unterschied man die „Seele“ als Lebenskraft und den Geist, ein immaterielles, die Persönlichkeit bildendes Prinzip, das nichts mit dem Körper zu thun hat.

In diesem Zusammenhange sind neben den Essenern zu nennen Seneca (etwa 50 n. Chr.), der den stärksten Gegensatz zwischen Seele und „Fleisch“ predigte, und besonders Philo (etwa 30 n. Chr.). Nach Philo besteht ein schroffer Widerspruch zwischen Vernunft und Sinnlichkeit: der Leib ist ein Kerker für den Geist und der Grund aller Sünde, jedoch können die reinigungbedürftigen Seelen durch Wanderung schließlich geläutert werden, denn der menschliche Geist ist Gott verwandt. Bei Plotin (etwa 250 n. Chr.) erscheint die Vereinigung der Seele mit dem Leibe als ein Fall derselben aus vorzeitlicher Seligkeit und als eine Minderung ihres wahren Wesens. Sehr schön wird von dem Neuplatoniker das Denken als etwas Aktives, Erzeugendes dargestellt, nachdem es in der griechischen Philosophie bis dahin als rezeptiv, aufnehmend angesehen worden war. Ebenso fein sind endlich die Unterscheidungen zwischen Thätigkeit des Denkens und Inhalt des Gedachten einerseits, Bewußtem und Unbewußtem andererseits. — Von Plotin abwärts schwillt das religiös-moralische Interesse dermaßen an, daß es alle Versuche zu einer empirischen Psychologie erstickt (Galens [175] Lehre von den Lebensgeistern, ferner von den drei inneren Sinnen und ihren Gehirnorganen) und nur noch Spekulationen über die Ewigkeit, Übersinnlichkeit und Freiheit des Menschengeistes bestehen läßt. Das siegreiche Christentum kümmert sich nicht um die wissenschaftliche Erfassung der äußeren Welt (mit Einschluß des Seelischen), sondern geht von den Einzelseelen aus, deren Verhältnis zu Gott und deren Erlösung das Wichtigste ist. Während das Griechentum die Innenwelt nur in Wechselwirkung mit der äußeren gekannt hatte, wird jetzt der Geist auf sich oder auf Gott gestellt. Der heftigste Streit auf psychologischem Gebiete betrifft die Entstehung der individuellen Seele und Gottes Beteiligung hieran. Aber was von den antiken Lehren irgend mit den Grundgedanken des Christentums zu vereinigen ist, wird herübergenommen: der christliche Rhetor Lactantius (bald nach 300) folgt oft genug den Stoikern, und der gleichzeitige Arnobius leugnet göttlichen Ursprung, Präexistenz und Spiritualität der Seele. Was außerdem an psychologischen Theorieen vorliegt, etwa bei Tertullian und Gregor von Nyssa, ist geschichtlich belanglos und jedenfalls nicht zu vergleichen mit der großartigen Leistung Augustins.

2. Die empirische und genetische Psychologie des Mittelalters. Augustinus (etwa 400) glaubt zu dem ersehnten Verständnis des göttlichen Wesens nur durch Selbsterkenntnis gelangen zu können. Er geht also aus von der inneren Erfahrung, die ohne Rücksicht auf alles Äußere gefaßt werden muß, und wendet sich ganz zum Innerlichsten, zum Fühlen und Wollen. Die Selbstbeobachtung zeigt folgende Struktur der Seelenthätigkeiten. Ein Bestand von bewußten und unbewußten Inhalten, die übrigens nicht auf zurückgebliebenen Bildern der Dinge beruhen sollen, ist in fortwährender Bewegung. Die Bewegung verläuft nach apriorischen Gesetzen, besteht in Verbindung und Trennung von Elementen und ist getrieben vom Willen. Bestand (memoria), Bewegung (intellectus) und Triebkraft (voluntas) sind die unlöslich mit einander verschmolzenen drei seelischen Funktionen, gegen deren Umdeutung in Eigenschaften oder Schichten oder Sphären Augustin sich ausdrücklich verwahrt. Ebenso neu wie diese tiefsinnige und fruchtbare Klassifikation der psychischen Zustände ist die Bevorzugung des Willens durch Augustin: der Primat der Vorstellung in der antiken Psychologie wird verdrängt durch den Primat des Willens. Drittens bedeutet die Augustinische Seelenlehre dadurch einen Fortschritt, daß sie sich rückhaltlos auf den Standpunkt der inneren Erfahrung stellt und die Beziehungen der Seele zum Leibe als sekundär behandelt; die Behandlung der Psychologie als einer selbständigen Wissenschaft wird durch den anthropologischen Dualismus angebahnt. — Der Augustinismus ist fortgepflanzt worden von Anselm (1075) und Bonaventura (1260), namentlich aber durch die Mystiker, die mit der Fackel der Gnade in die Abgründe der Seele hinableuchteten, alle Gemütszustände sorglich analysierten und durch innere Selbsterziehung der göttlichen Vergebung würdig zu werden hofften. In dem Kreise der Viktoriner etwa (1140) konnte sich somit eine erfahrungmäßige Seelenforschung ausbilden. Sie konzentrierte sich freilich um die Gefühle, vernachlässigte aber auch die Willensprozesse nicht und verfolgte die Erkenntnis vor allem auf der höchsten Stufe, wo sie mit dem Schauen Gottes und der Liebe eins wird. Die Seele wird von dieser Psychologie für sich betrachtet und ihre Verbindung mit dem Menschenleib als eine Wunderthat Gottes einfach vorausgesetzt. Da nun der Sinn des Lebens in der Erhebung der Seele zu Gott liegen soll und die Erfahrung des an sich Arbeitenden stätige Entwickelung des Seelenlebens zeigt, so geben die Mystiker des zwölften Jahrhunderts zum erstenmale eine genetische Individual-Psychologie.

Inzwischen hatte sich jedoch noch eine andere Entwickelungreihe angesponnen. Die Vertreter dieser Reihe knüpften ihre psychologischen Untersuchungen an das Problem an, ob die genera und species substantielle Geltung haben oder bloß in den menschlichen Gedanken seien. Zwar lag in den Standpunkten des Realismus und Nominalismus an sich keine unmittelbare Veranlassung zu psychologischen Studien, aber der Nominalismus konnte seine These, die lediglich subjektive Existenz der Gattungen und Arten, am leichtesten aus den Thatsachen des Innenlebens erweisen. Der Weg von Wahrnehmungen über Begriffe hinaus bis zum Hervortreten im allgemein giltigen Worte mußte schrittweise zurückgelegt werden. Dem entsprach die Weise, wie z. B. Abälard (1120) das Verhältnis des Wortes zum Gedanken betrachtete oder wie die Abhandlung de intellectibus den Zusammenhang zwischen sensus und intellectus erörterte. Hier bereits erscheint die Empfindung als verworrene Vorstellung, der Allgemeinbegriff als abkürzende Bezeichnung für eine anschauliche Vielheit, der Verstand als diskursiv, der Intellekt als intuitiv und der logische Charakter des Denkens als an die Sprache gebunden: die Dinge gelten als völlig erkennbar durch die Begriffe und ihre logische Verknüpfung. Innerhalb des Kreises der Nominalisten bildet sich somit gleichfalls eine genetische Psychologie aus, die aber im Gegensatz zur Lehre der Mystiker wesentlich Psychologie des theoretischen, wahrnehmenden und erkennenden Menschen ist. Sie mit Augustinischen Anschauungen gesättigt zu haben, ist das Verdienst des Johannes von Salisbury (1150), denn er begreift den inneren Menschen als lebendige Einheit und gesteht den Gefühlen und Trieben ihr Recht zu. Johannes baut die Seele nicht bloß stufenförmig auf, sondern zeigt eine Entwickelung niederer und höherer Funktionen aus einem undifferenzierten Keime. Dieser Keim ist die sinnliche Wahrnehmung. Die Wahrnehmung enthält neben der Empfindung ein Urteil, kraft dessen der Eindruck als laut oder leise, rot oder blau bezeichnet wird; die imaginatio birgt außer einem Urteil höherer Art auch die Fähigkeit, sich das Zukünftige vorzustellen und dadurch in angenehme oder

unangenehme Zustände zu geraten. Aus solchen passiones entfaltet sich weiterhin das Verlangen. Andererseits entspringt aus der Imagination das Wissen, das im Zusammenhang mit dem Thätigkeitcharakter der Seele zur Weisheit werden kann. — Wenn man des Johannes System überblickt, möchte man (mit Siebeck) sagen, daß er die beiden größten Leistungen seiner Landsleute auf psychologischem Gebiete vorgeahnt hat, den Evolutionismus nämlich und den Associationismus. Es war ein Unglück, daß niemand seinen Spuren oder denen der Viktoriner folgte und daß vielmehr beide originale Ansätze durch das Aufkommen der peripatetischen und arabischen Philosophie unterbrochen wurden. Thatsächlich aber wurde vom 13. Jahrhundert ab die wissenschaftliche Psychologie des Mittelalters aristotelische Psychologie.

Aristoteles beherrschte zunächst die Psychologie durch Avicenna (1020). Indem Avicenna 200 Jahre nach seiner Lebenszeit im Abendlande wirksam wurde, begründete er eine objektive, auf Thatsachen gerichtete und mit physiologischen Zuthaten versetzte Seelenlehre, deren auffälligste Eigentümlichkeit das antievolutionistische Verfahren fester Einteilungen ist. Strenge Kodifizierung nach teleologischen Gesichtspunkten zeichnet Avicennas Psychologie aus; Wahrnehmungen und sonstige Seelenkräfte faßt er unter dem Namen „Sinne" zusammen und unterscheidet sie (nach Alfarâbis Vorgang) als äußere und innere Sinne. Als Avicennas Einfluß zu schwinden begann, entfaltete die (1269 übersetzte) Optik des Alhacen ihre Wirksamkeit. Neben mathematischen und physiologischen Erörterungen finden sich dort folgende Bestimmungen. Die Empfindung soll zur Gattung der Unlust gehören, was man bei stärkeren Reizen (Blendung) wahrnehme. Zur Empfindung tritt die unterscheidende Kraft, welche Farbe und Raumerfüllung, Verschiedenheit und Ähnlichkeit sondert und namentlich beim jeweiligen ersten Erblicken eines Gegenstandes stark bewußt ist. Im Wiederholungsfalle vollzieht sich die Unterscheidung der einzelnen Momente des Eindruckes vermittelst der von innen herzutretenden Ergänzung durch Erinnerungbilder. Nicht weniger modern mutet uns Alhacens Theorie der unbewußten Schlüsse an: schon das Kind vollziehe einen unbewußten Schluß, wenn es von zwei vorgehaltenen Äpfeln den schöneren wähle. Neu ist ferner die Rücksicht auf die Zeitausdehnung der psychischen Akte, für die der Farbenkreisel Belege bietet, und die Erkenntnis, daß zwischen der Reizung des Sinnesapparates und der Empfindung selber wegen der Fortpflanzung der Erregung im leitenden Nerven eine gewisse Spanne Zeit vergehen müsse. Diese Lehren des Arabers sind die Prophezeihung, daß einst ein Helmholtz kommen werde. — Alhacens bedeutende Schrift ist in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts durch Averroës (1150) verdunkelt worden. Averroës führte die vorhandenen Bestrebungen entschlossen in der Richtung des Materialismus fort: lehrte doch auch seine Metaphysik, daß für den Prozeß des Werdens, der das Wesen der Welt bedeute, die Materie die Hauptsache sei. Er scheute sich demgemäß nicht, die Bewußtseinszustände aufs engste an das Physiologische anzuknüpfen und einige Seelenkräfte geradezu für Vollkommenheiten körperlicher Organe zu erklären. Die Seele aber sei ein vom Leibe unterschiedenes Prinzip und falle nicht mit dem allen Menschen gemeinsamen intellectus zusammen, durch den im Einzelnen die Vernunftfähigkeit (νοῦς παθητικός) zur wirklichen Vernunft (νοῦς ποιητικός) werde. Diese pantheistische Umbiegung der aristotelischen Nus-Lehre hat viel Staub aufgewirbelt. Auch hat sich diejenige averroistische Doktrin schnell verbreitet, welche die Einheit des unsterblichen Geistes in der Vielheit der entstehenden und untergehenden Menschenseelen behauptet.

Unter dem Einflusse der Araber brach sich nun bei den Scholastikern ein psychologischer Empirismus Bahn. Bereits bei Alexander von Hales (1240) und Albert dem Großen (1250) drohte er eine Wendung ins Physiologische zu nehmen. Alexander gewährte sowohl dem Aristoteles als auch der arabischen Philosophie freien Eintritt in das theologische Vernunftsystem; er suchte die Fülle der Thatsachen übersichtlich zu ordnen; und er warf endlich ein neues Problem auf: er bezeichnete zuerst mit Synderesis (wahrscheinlich aus Synäresis verderbt) das natürliche Wesen, die sittliche Anlage des Menschen, die durch die Sünde nicht zerstört werde, sondern, den Regungen des Gewissens vorstehend, zum Guten antreibe und vom Bösen abmahne. Albert von Bollstädt, der doctor universalis, hat den psychologischen Stoff in zweckmäßiger Anordnung zusammengestellt und die Seelenwissenschaft als scientia naturalis behandelt, da die Seele nur die Vollendung des natürlichen Menschen sei. Besondere Aufmerksamkeit widmete er der bei Aristoteles vernachlässigten Phantasie: die Phantasie, von der die Gefühle erzeugenden

imaginatio æstimativa verschieden, verbindet und trennt die Bilder und wirkt ad instinctum naturæ. Den damals geläufig werdenden Unterschied zwischen der concupiscibilis und irascibilis potentia animæ (rationale Triebe oder Affekte des Menschen) führte er auf Plato zurück; die aristotelische Nus-Lehre änderte er dahin, daß der aktive Intellekt, das denkende und formgebende Prinzip, als Träger der vegetativen, sensitiven, appetitiven und motiven Vermögen erscheint, die eben hierdurch der Unsterblichkeit teilhaftig werden. Von solchen Spekulationen ist bei Roger Baco (1250) wenig verblieben. Mit starkem Sinn für die Verschiedenheit äußerer und innerer Erfahrung sucht Baco nach einer neuen wissenschaftlichen Methode. Er findet sie in dem empiristischen Verfahren, das der Dialektik gegenübersteht. Unter diesem Gesichtspunkt und besonders nach Alhacens Vorbild behandelt er die Sinneswahrnehmungen; das reflexive Erfahrungdenken und den Willen faßt er als Bethätigungen einer und derselben Kraft, und in der Einteilung des Seelenlebens nach Vorstellen, Fühlen, Wollen kommt er der heutigen Vulgäranschauung sehr nahe. Die Sprache erklärt er aus teils natürlichen teils konventionellen Zeichen für die Vorstellungen, und für das Verhältnis der Seele zum Körper findet er eine andere als die gewöhnliche Formel: Verhältnis von Form zu Materie. Obgleich ihm die psychologischen Klassifikationen unwichtig und nur im genetischen Zusammenhang belehrend zu sein scheinen, scheidet er doch ziemlich scharf zwischen dem oberen und den unteren, sinnlich-verstandesmäßigen Vermögen.

3. Höhepunkt und Auflösung der scholastischen Psychologie. Den Höhepunkt der systematischen Psychologie im Gedankenkreise der Scholastik bezeichnet Thomas von Aquino (1250). Der Mensch ist Ebenbild Gottes und Mikrokosmos. Sein Denken, auf den Wahrnehmungen begründet, knüpft sich an das Bild, aus dem der aktive Intellekt die Formen abstrahiert; es besitzt den unbedingten Primat und bedingt namentlich auch den Willen: denn was wir als gut erkennen, erstreben wir mit Notwendigkeit. Die Seele ist für Thomas ebenso wie für Aristoteles die Form des Leibes, aber sie bildet zugleich das Bindeglied zwischen der natürlichen und der göttlichen Welt. Während nämlich in dieser die stofffreien, reinen Formen (formæ separatæ vel subsistentes) sich bethätigen und in jener die an die Materie gebundenen formæ inhaerentes wirklich sind, ist die Seele sowohl wegen ihrer Unsterblichkeit eine reine Form als auch wegen ihrer Beziehung zum Körper eine inhärente Form. Beide Seiten ihres Wesens sind so unlöslich mit einander verschmolzen, daß durch diese einzigartige Erscheinung die Brücke geschlagen wird von dem pflanzlich-tierischen Dasein hinüber zur Welt der Engel und der Gottheit. Die vegetative Seele wird in der animalischen und beide werden in der zuletzt eintretenden intellektiven aufgehoben, was der christliche Aristoteliker zwar nicht zu erklären, wohl aber durch den Hinweis auf siderische Einflüsse innerhalb seiner Weltanschauung annehmbar zu machen vermag. — Man sieht, die Psychologie des Aquinaten ist der Hauptsache nach Metaphysik. Trotz ihres ungeheueren Ansehens hat sie aber nicht vermocht, den Empirismus ganz zu verdrängen, da dieser von der augustinischen Strömung getragen und von Roger Baco allzukräftig gefördert war. So trat dem Thomismus bereits Heinrich Goethals (Heinrich von Gent) (1250) entgegen, indem er den Grundsatz der Selbsterfahrung und die Rücksicht auf Individualität auf seine Fahne schrieb, außerdem die Gemütszustände und Willensverhältnisse in bewußter Opposition gegen den Intellektualismus genauer untersuchte. Endgiltig wurde die dominikanisch-peripatetische Psychologie überwunden von der in Duns Scotus (1300) gipfelnden Franziskanerschule. Hier gestand man dem menschlichen Körper erheblichere Bedeutung zu und bezeichnete bereits die Empfindungen als eine aktive Leistung des Subjektes, zu der von außen nur die Veranlassung komme; die Vorherrschaft des Intellektes schränkte man ein, erklärte Verstand und Willen für zwei Bethätigungsformen der Vernunft und zwar den Willen für die höhere, weil das Denken eine innere Willenshandlung sei. Das Studium Augustins und ein Anwachsen des empirisch psychologischen Interesses führten dazu, daß die neue Richtung sich vom Zwange der begrifflichen Unterscheidungen zu befreien begann, die aristotelische Zweiteilung der Bewußtseinszustände über Bord warf und im Einklange mit dem tiefsten Gehalt des Christentums dem Gefühlsleben die centrale Stellung zuwies. Der geniale Vollender dieser Richtung ward Duns Scotus. In ihm vereinigte sich die wahrhafte Einfachheit des Engländers mit der kritischen Schärfe des Epigonen. Der Mensch erscheint ihm als ein einheitliches Wesen und

die Seele als Blüte der Lebensprozesse; da in einer einzelnen Substanz Entelechie des Leibes und reine Intelligenz nicht zusammen sein können, so muß eine forma inhærens corporeitatis dazwischen geschoben werden. Innerhalb des Bewußtseins sind der regulierende Verstand, der Wille und Lust-Unlust (als passiones) zu trennen. Aber Denken und Sinnlichkeit werden von Scotus stark einander genähert, um dem unsterblichen Seelenmenschen den Vollgehalt des psychischen Lebens zu retten. Viel weiter in der Zerspaltung der Seele ist dann Occam (etwa 1330) gegangen.

In der nun folgenden Zeit der Vorherrschaft des Nominalismus hat die Psychologie durch Johannes Buridan (1340) die bedeutsamste Förderung erfahren. Mit selbständiger wissenschaftlicher Methode und im Sinne der Erfahrungphilosophie untersuchte er das Problem der Willensfreiheit. Buridan lehrte, daß der Wille zwar das klar erkannte Gute billige, aber nicht notwendigerweise auch praktisch ergreife, und daß die Willensfreiheit nur das Mittel zur sittlichen Freiheit darstelle. Sowohl hierin als auch besonders in seinen Bemühungen um eine psychische Mechanik — er kennt den Kontrast der Empfindungen, die Enge des Bewußtseins, die Verstärkung oder Abschwächung gleichzeitiger Gefühle — kann er als Vorgänger Herbarts bezeichnet werden. — Während Buridan im Scotismus wurzelt, hat Meister Eckhart (1300) mehr Beziehungen zum Thomismus, ohne jedoch an Duns völlig achtlos vorüberzugehen. Seine Spekulation konzentriert sich auf das Gemütsleben, auf das Innerlichste der Innenwelt; aber der Ausdruck Gemüt bezeichnet ihm auch, wie noch später für Kant, die Totalität von Denken, Fühlen und Wollen, und läßt daher die scharfen Grenzen zwischen den Klassen im Bewußtsein verschwimmen. Mit dem Religiösen wird das Gemüt verknüpft durch den an die Synderesis erinnernden Begriff des „Fünkleins“, eines Restes des ursprünglichen göttlichen Lichtes im Menschen. Hier erkennen wir deutlich den geschichtlichen Fortschritt: war die Mystik der Viktoriner unerträglicher Dualismus gewesen (nicht nur zwischen Leib und Seele, sondern überhaupt zwischen körperlicher und geistiger Welt), so überwand Eckharts Mystik den Begriff der Scheidelinie mit Hilfe des Thomismus, letzten Endes des Aristotelismus. Und wie an diesem Punkte, so ist aller Orten Bewegung und Leben zu beobachten; der Pulsschlag psychologischen Nachdenkens hat auch im Mittelalter nicht ausgesetzt. Eine erhebliche Beschleunigung erfuhr er nun, als in der Epoche von etwa 1350 bis 1600 neues Blut dem Körper der Gesellschaft zugeführt wurde, als in den Vorgängen der Renaissance und des Humanismus die neue Einteilung des geistigen Lebens sich bildete.

Noch eng mit der Scholastik verflochten ist des Bernardinus Telesius (1565) Lehre: daß allein der Mensch eine forma superaddita, eine unsterbliche Seele, und mit den anderen Lebewesen gemeinsam einen spiritus, d. i. einen von den Gehirnhöhlen ausgehenden und im ganzen Körper verbreiteten Nervengeist besitze. Während diese Lehre den Todeskeim in sich trägt, weist in die Zukunft des Telesio Behauptung, die Empfindung sei perceptio der inneren Veränderungen und der durchhaltende Zug aller Erkenntnisfunktionen. Andere und selbst frühere Denker gehen dagegen unmittelbar auf die Quellen des Altertums zurück. So hat Agrippa von Nettesheim (1527) mit der Reduktion der qualitates occultæ auf den Weltgeist zweifellos angeknüpft an den λόγος σπερματικός der Stoiker; so berief sich Pomponatius (1500) auf Aristoteles und Alexander von Aphrodisias, indem er die ganze menschliche Seele für sterblich erklärte und trat ihnen gegenüber, indem er alles Seiende als einheitlich und den Verstand als etwas Generelles bezeichnete. Namentlich aber Melanchthon, in dem wir das Mittelglied zwischen mittelalterlicher und neuerer Psychologie erblicken, wurde durch das Bedürfnis nach Lehrordnung und wissenschaftlicher Form auf Aristoteles zurückgewiesen. Sein Commentarius de anima (1540) beginnt mit einer Anatomie des Menschen, an die sich Darlegungen über Ernährung, Schlaf und Zeugung anschließen. Auf diese Behandlung des vegetativen Seelenteils folgt diejenige des sensitiven (äußerer und innerer Sinn) und der hierin einbezogenen vis appetitiva und locomotiva. Die anima rationalis besteht aus mens und voluntas; zu jener gehören das Gedächtnis, das also gleichfalls, im Gegensatz zu Aristoteles, unsterblich wird, und die erfinderische Selbstthätigkeit des Geistes (das umgedeutete ποιοῦν). Gewisse Begriffe und Grundsätze sollen angeboren, von Gott uns eingepflanzt sein. An der Freiheit des Willens und der Unsterblichkeit der Seele sei um so weniger zu zweifeln, als für jene in der Überwindung der Triebe, für diese in Geistererscheinungen der erfahrungmäßige Beweis vorliege.

4. **Die Begründung einer neuen naturwissenschaftlichen und konstruktiven Psychologie.** Nachdem der Geist des 16. Jahrhunderts sich von der Herrschaft der einheitlichen Kirche befreit hatte, wurde die Machtsphäre des Religiösen eingeschränkt und durch eben diese Begrenzung in ihrer Wirksamkeit erhöht und verinnerlicht. Das in Luther und Zwingli sich entfaltende Lebensideal gab sowohl das Fundament ab für eine selbständige Erforschung der Innenwirklichkeit als auch beeinflußte es unmittelbar die Anlage des psychologischen Systems, indem es die Gleichartigkeit der Menschennatur hervorhob, die Willensfreiheit als den Weg zum ewigen Heile auffaßte und zur Lösung des psychophysischen Grundproblemes dem Geist das Fleisch gegenüberstellte. Aber die augenfälligste Folge der Sonderung von Religion und Wissenschaft war die, daß an die Stelle der idealen Bedeutung der kausale Zusammenhang der Erscheinungen trat. Als die Aufgabe wissenschaftlicher Psychologie bezeichnete man mit langsam wachsender Einsicht: den ursächlichen Beziehungen nachzuspüren, die einerseits zwischen außen und innen, andererseits zwischen den Elementen des Seelenlebens selber bestehen; die Naturgesetze der Seele aufzufinden; die Methoden der naturwissenschaftlichen Beobachtung und des Experimentes, der Messung und mathematischen Berechnung anzuwenden; durch Hypothese die Data der inneren Erfahrung zu erklären oder, anders ausgedrückt, einen Zusammenhang zwischen diesen Daten zu konstruieren.

Ludovicus Vives (1538) ging mit sicherem Führertritt voran. Er wollte nicht untersuchen, was die Seele sei, sondern welche Eigenschaften sie habe und wie sie wirke. Freilich glaubte er noch an eine Seele im Herzen neben der im Gehirn, nahm manches Erklügelte als sichere Erfahrung an und träumte von einer Einwirkung der Engel auf unsere Sinne, aber er fand doch bei seinen Untersuchungen über Association Sätze von großer Durchschlagskraft und begründete eine Affektenlehre, die alles Frühere hinter sich ließ und später bei den beiden Mill ihre Auferstehung feierte. — Daneben verblieb, und zwar in unreiner Vermischung mit der erfahrungmäßigen Seelenkunde, die Spekulation über Wesen und Unsterblichkeit der Seele. So hat David van Goorle (1610), obwohl naturwissenschaftlich geschult, die Frage nach dem Zusammensein von Leib und Seele echt metaphysisch durch Annahme einer lösbaren Aggregation zweier Wesen beantwortet. Ja, auch Gassendi (1624) hat von einer rationalen Seele nicht Abstand genommen und nur die Empfindungen auf das Ziehen und Stoßen der Atome zurückgeführt. Anders bei Francis Bacon (1605). Soweit neben dem göttlichen Geiste unsterbliche Seelen (spiracula) existieren, sind sie Gegenstand der Theologie; die Bewußtseinsfakta, die den Gegenstand der Psychologie bilden, sollen mechanistisch und materialistisch erklärbar sein. Die drei seelischen Hauptkräfte: Gedächtnis, Einbildungkraft und Verstand seien im Grunde genommen Thätigkeiten des Leibes, die von den Thätigkeiten der Körperelemente (von Bacon sogar perceptiones genannt) sich in einer noch unerklärten Weise unterscheiden. Hiermit stellte Bacon eine Aufgabe, die Hobbes (1668) mit Hilfe von Hypothesen und konstruktiven Erklärungen kausal zu lösen versuchte. Hobbes will aus der Mechanik der Atome die Empfindungen und aus den Empfindungen Gedächtnis sowie Denken ableiten: Empfindung ist eine Bewegung der Teile eines Objektes, fortgepflanzt in Herz und Hirn des Subjektes und dort analogisch wiederholt; sentire se sensisse est memoria. Auf der praktischen Seite der Seele stellen Selbsterhaltung und Lust-Unlust die Elemente dar. Die Affekte entstehen durch Beziehung der äußeren Bewegungen auf die Lebensbewegung, und die Willensfreiheit ist ein aus Unkenntnis stammender Wahn.

Die etwa gleichzeitig mit Bacon und Hobbes entstehende Richtung des sog. Rationalismus ist der soeben geschilderten sog. empiristischen Schule in psychologischen Dingen nicht feindlich. Die immer mehr in den Vordergrund tretende Lehre von den Gemütszuständen (affectus) wird hier wie dort auf die Bedingungen des Eintretens der „Affekte" zugespitzt; die theoretischen Vermögen werden nach dem Muster der großen Naturwissenschaft durch ergänzende Hilfsbegriffe erklärt. Aber während der Empirismus diese unverändert der Außenwelt entnahm, begnügte sich der Rationalismus mit der Ähnlichkeit in den Hypothesen, d. h. während z. B. Hobbes einfach die Atome und ihren Mechanismus in die Innenwelt herüberpflanzte, suchte Descartes (1641) nach einer Grundform der Seelenbewegung, die der Grundform der Körperbewegung entspräche. Er fand sie in den unmittelbar einleuchtenden Wahrheiten, wenigstens innerhalb der theoretischen Sphäre, und die gesamte Systematik des 17. Jahrhunderts hat an diesen eingeborenen Begriffen festgehalten, als auf welchen alle Wissenschaft

beruhe. So ist das methodische Prinzip der mechanistischen Naturwissenschaft auch in der Cartesischen Psychologie siegreich geworden, obwohl hier scheinbar die Seele auf sich selber gestellt war. Denn bekanntlich trennt Descartes in schroffer Form die bewußte Substanz von der räumlichen und beginnt mit der Selbstgewißheit der inneren Erfahrung — es liegen also alle Bedingungen zu einer selbstständigen Wissenschaft von der Seele vor. Aber auch für das höhere Fühlen und Wollen kommt schließlich nur eine naturwissenschaftliche Statik heraus, deren Elemente Descartes in Verwunderung, Liebe, Haß, Verlangen, Lust, Unlust findet. Eine Art Naturgeschichte der Gemütszustände soll uns diese Reduktion der Fülle psychischer Erlebnisse nahelegen. Und der Physiker, wie sich der Philosoph gelegentlich selber nennt, kann des Körpers so wenig entraten, daß er die Emotionen als Zustände erklärt, wo unter Mitwirkung des Körpers die Seele leidet. An diesem Kardinalpunkte muß daher die Selbstherrlichkeit des menschlichen Geistes, somit die Selbständigkeit der Psychologie preisgegeben und mit den mittelalterlichen Philosophen eine einzig dastehende Vereinigung der beiden Substanzen (rationes potentiae) angenommen werden. Nur bei dem Menschen wirken die inneren Leibesorgane (sensus interni) und die aus dem Blute stammenden esprits animaux auf die Zirbeldrüse und die dort punktuell sitzende Seele, nur bei dem Menschen findet unter Gottes Beihilfe eine Einwirkung der Seele auf den Leib und umgekehrt statt. Indessen, in der Maschine des Leibes wird nichts geändert, wenn die denkende Seele hinzutritt, und die Tiere sind geradezu seelenlos, Träger von Nervenerregungen und Reflexen. — Bei den Schülern, etwa von Clauberg (1656) und Regis (1690) ab, sammelte sich das Interesse um den influxus physicus. Da der Meister sich zwischen den Extremen eines Übergewichtes der inneren Erfahrung und eines verkappten Materialismus bewegt hatte, war den Nachfolgern die thatsächliche Beziehung beider Substanzen um so unverständlicher. Der Occasionalismus ist das Geständnis des Nichtwissens.

Eine neue Lösung des psychophysischen Grundproblemes bietet Spinozas (1663) Metaphysik mit ihrem Parallelismus des Körperlichen und Geistigen. Für die eigentliche Psychologie legt Spinoza den Nachdruck auf Fernhaltung aller moralischen Werturteile: die inneren Prozesse im Menschen seien so darzustellen als handle es sich um Linien und Flächen. Aber auf eine Wertanordnung verzichtet auch er nicht. Es giebt eine Stufenfolge in der Klarheit der Gedanken, gekennzeichnet durch die Ausdrücke imaginatio, intellectus, intuitio, eine (übrigens bereits von Averroes verkündete) allmähliche Entwickelung, die da gipfelt in Glückseligkeit und einheitlicher Erkenntnis. An das verworrene, am Endlichen klebende Vorstellen knüpfen sich die Grundaffekte appetitus, laetitia, tristitia und die aus ihnen ableitbaren Gemütsbewegungen, endlich die falsche Einbildung von der Freiheit des Willens. Das durchgreifende Prinzip für die Mannigfaltigkeit dieses Getriebes ist die Selbsterhaltung. — Daß aus einer solchen Psychologie die neu erwachende Materialisierung der Seele Nahrung schöpfen konnte, erscheint zunächst verwunderlich. Immerhin erleichterte die parallelistische Theorie die Auffassung, als sei die Materie das Ursprüngliche und das Seelenleben seine Begleiterscheinung, und im gleichen Zuge wirkte die Cartesische Lehre vom Tierautomaten. Überhaupt wird man sagen dürfen, daß die Macht der naturwissenschaftlichen Methode über die metaphysischen oder psychischen Elemente hinaus zu den Elementen des Nervensystems drängen mußte, zumal in einer Zeit, da die Seele als eine Substanz mit gleichmäßigen Funktionen erschien und innerhalb der Naturwissenschaften weder die Biologie noch der Begriff der Einheitbildungen bekannt war.

5. Die Ausbildung der Associations- und Vermögenpsychologie. — In England, wo zunächst die Psychologie am meisten gefördert wurde, bewahrte man freilich einige Zurückhaltung. John Locke (1675) anerkannte neben der vom Leibe abhangenden Sensation eine eigentümliche Leistung der unkörperlichen, selbständigen Seele, nämlich die Fähigkeit, die passiv aufgenommenen einfachen Ideen durch Vereinigung, Beziehung und Trennung zu verarbeiten. David Hartley (1725), dem wir die Popularität des Wortes Association verdanken, vergaß über der ununterbrochenen Korrespondenz der psychischen Vorgänge und Nervenvibrationen niemals die gründliche Verschiedenheit von Bewußtsein und Materie. Aber in einer gewissen Weise glaubte er doch, alles Denken (mit Newtons Hilfsmitteln) auf Schwingungen der Hirnmasse zurückführen zu können. Die durch äußere Reize veranlaßten centralen Erregungen, welche Wahrnehmungen

setzen, können ohne äußeren Reiz wieder auftreten und dann die den früheren Wahrnehmungen entsprechenden Erinnerungvorstellungen erzeugen. Unter welchen Bedingungen diese Wiederholungen oder Reproduktionen auftreten, erfahren wir aus dem einzigen Associationgesetz der Berührung: sind zwei Sinneseindrücke früher mit einander verbunden gewesen und stellt sich der eine wieder ein, so wird auch das dem anderen zugehörige Erinnerungbild wieder auftauchen. — Hier erscheinen zwei Grundbegriffe aller späteren Psychologie: Reproduktion und Association in wundervollem Zusammenhange. Fast zu gleicher Zeit aber ist man über sie hinausgegangen. Durch Übertreibung der Lehre von der Reproduktion gelangte Priestley zu einem ausgesprochenen psychologischen Materialismus: Empfindung ist Bewegung; durch Übertreibung der Associationtheorie vermochte Hume den Seelenzusammenhang als ein Verhältnis von Vorstellungen darzustellen und das „Ich" auszuschalten. Das Ich ist ein Bündel oder eine Sammlung von verschiedenen Vorstellungen (perceptions), die mit unfaßbarer Geschwindigkeit auf einander folgen; die Glieder dieser Reihe sind nach den drei Associationgesetzen der Ähnlichkeit, Berührung und Kausalität geordnet, gleichsam durch Schwerkraft aneinander gezogen. Diese Aktualitätstheorie der Seele war bereits bei Locke angelegt gewesen, der in erkenntnistheoretischem Zusammenhang die gegenständliche Auffassung der Seele verlassen und die Eigentümlichkeit der Psychologie nicht in ihrem Objekt, sondern im Standpunkte der Betrachtung gefunden hatte. — Die Reaktion gegen die solcherart zugespitzten Gedanken stand unter Reids und später Dugald Stewarts (1800) Führung. Sie lehnten jede physiologische Untersuchung oder Hypothese als nutzlos ab und erforschten die substantialen Anlagen der Seele, indem sie das Allgemeingiltige zugleich für das Ursprüngliche hielten. Denselben Fehler beging Condillac (1750) mit seinem so ganz anders gearteten Sensualismus, denn auch für ihn decken sich Beginn (commencement) und Wesen (principe) des Seelischen. Was genetisch das Erste ist, die mit einem Gefühlston versehene Empfindung, soll das Einzige bleiben: würden einer Bildsäule die Sinneserregungen, vom Geruch an bis zum Getast, zugeführt und associative Verbände zwischen ihnen gestiftet, so entstände die Gesamtheit des Seelenlebens. Während diese Auffassung in Lamettrie und Helvetius Gesinnungsgenossen fand, die alle psychischen Funktionen aus der Bildung des Körpers und aus der Erziehung ableiten wollten, ging Charles Bonnet (1755) der Vertauschung des Psychischen und Physischen aus dem Wege und erkannte das beziehende Wissen als Eigentümlichkeit der Seele. Leider übte er nach der Seite des Mystizismus hin nicht die gleiche Vorsicht wie gegenüber dem Sensualismus, sondern spielte mit den Vorstellungen eines germe impérissable, eines Ätherleibes u. dgl. m.

In Deutschland waren die materialistischen Tendenzen bereits bei Pancratius Wolff (1697) und in dem anonymen „Briefwechsel vom Wesen der Seele" (1713) zu Tage getreten. Sie sind auch niemals erloschen, sondern noch in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts sehr entschieden durch den genialen Hißmann u. a. gefördert und in der Anerkennung des influxus physicus sowie in den weitverbreiteten Lehren vom „Sitz" der Seele und den „materiellen Ideen" sichtbar geworden. Aber zur Herrschaft konnten sie aus verschiedenen Gründen nicht gelangen. Erstens führten im Gegensatz zu Descartes und Lamettrie die Untersuchungen von Hennings und Reimarus zum Glauben an eine Tierseele, die nur der Vernunft entbehre; zweitens überwogen bei uns die religiösen Stimmungen; und drittens war die Psychologie mehr oder weniger durch die Leibniz-Wolffische Weltanschauung gebunden, die aus dem in ihrer Metaphysik angenommenen Gradunterschied der Substanzen schließlich doch wieder einen Wesensunterschied (besonders zwischen Seele und Materie) machte. Ähnlich verhielt sich die deutsche Wissenschaft zu der Associationlehre. Nirgends eine folgerechte und ausschließliche Durchführung dieses Prinzipes. Man begnügte sich entweder damit, die drei Gesetze Humes zu übernehmen oder wie Wolff ein einziges Gesetz anzugeben, aber man stützte nicht die gesamte Seelenkunde auf Association. Die Grundlage bildete vielmehr Leibnizens Philosophie. Nach Leibniz (1714) ist die Seele substantial und unsterblich; ihre Vorstellungkraft bethätigt sich in einer stätigen Abstufung von Bewußtheitgraden, von den petites perceptions angefangen bis zu der Apperzeption; ihre übrigen Vermögen sind abhängig von der vorstellenden Thätigkeit. Der neue und fruchtbare Hilfsbegriff der unbewußten Vorstellungen, der nur von dem Gedanken der Integration un-

endlich kleiner Größen hätte befreit werden müssen, ist in Wolffs (1732) systematischer Darstellung zu gunsten einer Klassifikation der Seelenvorgänge vernachlässigt worden. Aber die verschiedenen psychischen Bethätigungweisen sollen der Einfachheit der (im Grunde nur vorstellenden) Seele nicht widersprechen, und das Ineinandergreifen der Vermögen soll gewahrt bleiben einerseits durch den Unterschied zwischen verworrener und deutlicher Erkenntnis, andererseits durch die Theorie von Einstimmung und Widerstreit zwischen dem unteren und oberen Teil des Begehrungvermögens. Wolff unterscheidet die empirische und die rationale Psychologie und versteht unter der letzteren ein erklärendes, nach dem Muster der Physik gestaltetes, auf Metaphysik und Physiologie gleichmäßig Rücksicht nehmendes Verfahren. Diese Anordnung hätte dazu führen können, Beschreibung und Erklärung in Sachen der Psychologie sauber von einander zu trennen, erzielte jedoch in Wirklichkeit nur eine Vermengung von Spekulation und Erfahrung. So hat man in der Folgezeit rein spekulativ über Substantialität, Unsterblichkeit und Freiheit der Seele gehandelt und die gewonnenen Ergebnisse dann auf die Beschreibung des Psychischen einwirken lassen. Man hat ferner mit einer Umbiegung Lockescher Gedanken der Psychologie ein besonderes Erfahrungsgebiet in dem „inneren Sinn" zugesprochen, der durch die Sicherheit seiner Aussagen ausgezeichnet sein soll. Vor allen Dingen aber ist in diesem Zusammenhange eine Hypothese allmächtig geworden, die bei Leibniz, Wolff und den früheren weit mehr zurückgetreten war. Die Vermögenlehre breitet sich jetzt aus, d. h. der Versuch, den natürlichen Zusammenhang des Innenlebens dadurch zu zerreißen, daß die Hauptseiten seiner Thätigkeiten den Erlebnissen als Ursachen untergelegt werden. Ob man ein, zwei, drei oder mehr spezifische Leistungen der Psyche annimmt, fällt nicht ins Gewicht; das Kennzeichnende und Neue liegt in der Vorstellung eines bald thätigen bald unthätigen Vermögens und in seiner erschlichenen Umwandlung in eine Ursache. Die Ausführung dieses Systems, welche die Vermögen schließlich zum Range von Beobachtungthatsachen erhob, ist anfänglich durch einen popularisierenden Rationalismus geleitet worden. Georg Friedrich Meier (1744) lehrt: der fromme Mensch handle nur nach klarer Erkenntnis, sein Begehren und Verabscheuen sei nichts anderes als eine Folge der Erkenntnis. Nach Ploucquet (1751) besteht auch der Wille in der Thätigkeit des Intellektes, insoweit dieser sich die Objekte vorstellt und unter der Vielheit der Beziehungen zu ihm seine Auswahl trifft. Auf einer zweiten Stufe der Entwickelung herrschen das Gefühl und das Individuelle innerhalb des psychologischen Betriebes — mit Ausnahmen natürlich, deren wichtigste Platner (1776) ist. Schriften aus dieser Zeit wie Feders (1765) großes Willenswerk, enthalten eine kaleidoskopische Ansammlung persönlicher Erfahrungen und haben Karl Philipp Moritz zur Herausgabe des inhaltreichen „Magazins für Erfahrungsseelenkunde" (1785—93) ermutigt; Garves (1769) Bücher beschäftigen sich besonders mit Affekten, Tugenden und Lastern; Sulzer (1773) stellt das Fühlen koordiniert neben das Denken; Mendelssohn (1755) trägt zur Verselbständigung des Gefühles bei, indem er der Eigentümlichkeit des ästhetischen Genusses gerecht wird. Ueber die Genannten ragt die Hochgestalt des Nicolaus Tetens hervor, des „Vaters der Psychologie". Tetens (1770) nennt zwar den Menschen „das beseelte Gehirn" und verwendet sogar das physiologische Experiment, aber er verficht sehr nachdrücklich die Unkörperlichkeit der Seele und die Unabhängigkeit der Psychologie. Das Erste müsse sein eine Analyse der Thatsachen des inneren Sinnes — wobei mit Leibniz angenommen wird, daß die dunklen Vorstellungen dasselbe enthalten wie die klaren, — dann komme die Frage nach der körperlichen oder geistigen Natur der Seele. Die geforderte Analyse führt bei Tetens zu einer doppelten Einteilung der seelischen Funktionen. Die eine verknüpft Sulzers Klassifikation mit der Aristotelischen Anschauung vom Theoretischen und Praktischen; die andere unterscheidet Gefühl (Rezeptivität), Vorstellen und Denken (Aktivität) und sieht in diesen drei Vermögen den Ausdruck einer und derselben Kraft oder Spontaneität der Seele. Im besonderen sucht Tetens die Empfindungen abzutrennen von den Empfindnissen (Gefühlen) einerseits und dem Gewahrnehmen andererseits. Erst wenn die Seele einen Gegenstand als einen besonderen faßt, ihn unter anderen herauskennt und unterscheidet, dann nimmt sie wahr oder ist sich desselben bewußt: in aller Wahrnehmung ist bereits ein Gedanke enthalten.

Immanuel Kant hat in seiner Erstlingsschrift (1747) einige Bemerkungen über Occa-

sionalismus und prästabilierte Harmonie gegeben und in den „Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen“ (1764) als die treibenden Kräfte im Leben Lust und Unlust (Förderung und Hemmung des Daseins) angesprochen. Die „Träume eines Geistersehers“ (1766) erklären die Fragen über die Natur der Seele, über Freiheit, Vorherbestimmung und Unsterblichkeit für nicht beantwortbar und machen den geistreichen Unterschied zwischen einem lokalen und einem virtuellen Sitz der Seele, wodurch sehr geschickt die ältere Ansicht von dem Nervensaft als dem Träger psychischen Lebens mit der jüngeren Lokalisation ins Großhirn verbunden wird. In der dreißig Jahre später veröffentlichten Schrift über das Organ der Seele spricht Kant die Vermutung aus, daß das die Gehirnhöhlen erfüllende Wasser die Übertragung der Affektionen von einer Gehirnfaser auf andere vermitteln möge; die Anthropologie endlich (1798) enthält Beiträge zur Erfahrungseelenlehre als „Kenntnis des Menschen, nur auf die Bedingung eingeschränkt, sofern er sich als Gegenstand des inneren Sinnes kennt“. Alle diese gelegentlichen Äußerungen zu psychologischen Problemen besitzen indessen geringen Wert im Vergleich zu den aus dem Gedankenkreise des Kritizismus stammenden Erörterungen. In ihnen wird erstens Bezug genommen auf die empirische, zweitens auf die rationale Psychologie und drittens die Grundlegung einer neuen Betrachtungweise vorbereitet. Was das Erste anlangt, so verzichtet Kant nach Tetens' Vorgange auf alle Untersuchungen über die Organisation des Körpers und erklärt Selbstbeobachtung sowie Fremdbeobachtung für die einzig möglichen Methoden. Da sich psychologisch mit empirisch und subjektiv decke, so könne die Psychologie nur klassifizieren und erfahrungmäßige Gesetze nach Art der Associationregeln aufstellen; eine Wissenschaft werde sie nie werden, denn weder lasse sich Mathematik auf die Bewußtseinsvorgänge anwenden noch experimentell auf die Seele anderer einwirken. Eine einheitliche Grundkraft zu statuieren habe höchstens hypothetischen Wert; die Erfahrung lehre uns drei Verhältnisse: Denken, Fühlen, Wollen kennen, von denen das Gefühl durch Kant eine bis dahin noch nicht erreichte Selbständigkeit erlangt. Im Begriffe Gemüt werden dann wieder die Funktionen dieser drei Seelenvermögen zusammengefaßt. Augenscheinlich hat sich Kant hier so eng an die Ueberlieferung angeschlossen, weil er glaubte, in dem vorhandenen Begriffsnetz eine Bürgschaft für Vollständigkeit zu haben. — Die rationale Psychologie ist Kant zufolge ein einziger großer Irrtum gewesen. Sie beging den Paralogismus, das Identitätbewußtsein beim Verknüpfen des Mannigfaltigen zur notwendigen inneren Einheit für eine Eigenschaft der Seele zu halten, obgleich es in Wirklichkeit bloß die logische Form des Denkaktes darstellt. Indem ferner auf das niemals als Gegenstand einer eigenen Anschauung gegebene Subjekt fälschlich die Kategorie der Substanz mit ihren Merkmalen Einfachheit und Unvergänglichkeit angewendet wurde, ergab sich die Immaterialität und Unsterblichkeit der Seele. Diese Kantische Argumentation, die im Grunde den überkommenen und nun wegen der Unterscheidung von Zeit und Raum hochbewerteten Begriff des inneren Sinnes gegen den ebenfalls überkommenen der Seelensubstanz ausspielt, ist geschichtlich unzutreffend. Die Leibnizianer hatten ja behauptet, die Substanzen seien Seelen (nicht umgekehrt), und die übrigen Aufklärungpsychologen hatten nicht das einheitliche Bewußtsein unmittelbar zu einem realen Wesen einfacher Natur gestempelt, sondern lediglich als Äußerung einer substantiellen Seele gedacht. Dagegen ist es wenigstens historisch berechtigt, wenn Kant gegen Mendelssohn geltend macht, daß die Seele als intensive Größe selbst unter der Voraussetzung ihrer völligen Einfachheit durch „Elanguescenz“ sich in Nichts verwandeln könne. — Das Problem der Unsterblichkeit gehört vor das Forum des Glaubens. Wegen der Läuterungbedürftigkeit des Individuums verlangt die Kr. d. prakt. Vern. die endlose Fortdauer des persönlichen Daseins; wegen der Idealität der Zeit könnte die theoretische Vernunft die Menschen in einer Welt geistiger Naturen erblicken, „mit welcher unsere einzig wahre Gemeinschaft weder durch Geburt angefangen habe noch durch den Leibestod (als bloßer Erscheinungen) aufhören werde.“ Aber zu einer wirklichen Überzeugung gelangen wir nicht. Von solchen schwankenden Ansichten ist natürlich keine stärkere geschichtliche Wirkung ausgegangen. Hingegen wurde zum Eckstein der spekulativen Psychologie jenes intellektuelle Vermögen der reinen, ursprünglichen oder transcendentalen Apperzeption, durch das ich mir nach Kant bewußt werde, daß es immer das nämliche Ich ist, das alle meine Vor-

stellungen begleitet. Und auch die ausschließlich introspektive Psychologie eines Maine de Biran geht aus von der Spontaneität des Subjektes, nur daß an die Stelle der logischen Spontaneität des erkennenden Ich die psychologische des Subjektes der Empfindungen tritt. Ferner hat Kant die Vorstellungweise von einem geistigen Organismus nahe gelegt und die teleologische Auffassung der inneren Organisation vorbereitet: wie bei dem Gliederbau eines lebendigen Körpers könne bei der reinen Vernunft der Zweck jedes Gliedes nur aus dem vollständigen Begriffe des Ganzen abgeleitet werden. Endlich ist durch Kants erkenntnistheoretisch-axiologische Einteilung der Seelenfunktionen die genetische Psychologie des Sensualismus bekämpft und die Vermögenlehre über ihren eigentlichen Durchmesser ausgedehnt worden. Im Kritizismus nämlich wird der gewohnte graduelle Unterschied durch den „transcendentalen“ ersetzt: Empfindung (Stoff) und Denken (Form) sind so innig und notwendig mit einander verschmolzen, wie der homo phaenomenon mit dem homo noumenon, und ihre Differenz liegt nur in dem qualitativ verschiedenen Anteil an der Erkenntnis.

6. Die spekulative Psychologie in Deutschland. — Kant hatte unglücklicherweise der Psychologie kein eigenes Werk gewidmet, sondern durch gelegentliche Änderungen an der Tradition vieldeutige Hinweise auf eine Neugestaltung dieser Wissenschaft gegeben. Demgemäß knüpfte die Folgezeit wesentlich an den Gesamtcharakter seiner Philosophie an und teilte sich in Gruppen, je nach den metaphysischen Voraussetzungen, die zur Behandlung der Psychologie hinzugebracht wurden. Die fruchtbare beschreibende Thätigkeit der Aufklärungpsychologen aber wurde durch die schnell aufwachsende Metaphysik nahezu völlig überwuchert. Sehr bezeichnend ist, wie bald die Vermögenlehre einen nach der zuletzt erwähnten Seite neigenden Sinn erhielt: hat doch bereits Jacobi (1787) die Sinnesempfindung als Erkenntnis der Natur und die Vernunft als Erkenntnis Gottes unter dem gemeinschaftlichen Namen Gefühl oder Glaube befaßt. Der entscheidende Fortschritt nun erfolgte durch Reinholds „Neue Theorie des Vorstellungsvermögens“ (1789). Das Bewußtsein als Urfaktum bildete von jetzt ab den beherrschenden Mittelpunkt. Im Bewußtsein existieren das Subjekt, das Objekt und zwischen beiden die Thätigkeit des Vorstellens; außerhalb des Bewußtseins giebt es nichts Psychisches, weshalb man unter unbewußten Vorstellungen bloß undeutliche oder nicht vom Selbstbewußtsein begleitete Seelenvorgänge verstehen könne. Mit solchen Reflexionen rührte Reinhold nicht bloß die Streitfrage der unbewußten Vorstellungen auf, sondern machte auch das Selbstbewußtsein zum Centralbegriff und vollzog die folgenschwere Trennung zwischen Vorstellung, Vorgestelltem und Vorstellendem. Führte er auf diese Weise von Kant zu Fichte, so bildete er in anderer Rücksicht einen Knotenpunkt zwischen den Aufklärern und Herbart. An seinem Begriff des Vorstellungvermögens nämlich übte Änesidemus Schulze (1792) einschneidende Kritik und schärfte die Waffen, mit denen später Herbart den Vermögen als hypostasierten Namenwesen und Mythologieen zu Leibe ging.

Zunächst also hat Fichte sich an Reinhold angeschlossen. Von Fichte (1794) stammt das Vorbild aller späteren psychologischen Deduktionen, die „Deduktion der Vorstellung“. Diese Ableitung der psychischen Thatsachen aus Aufgabe und Begriff der Seele lehnt alle Beihilfe der Physiologie ab, zwingt aber die Psychologie unter das Joch der alleinherrschenden Metaphysik. Sie betont wider die Vermögentheorie die Einheitlichkeit und stets sich erneuende Bethätigung des Seelengrundes, sie stellt der Associationenlehre ein schöpferisches Ich gegenüber und sie unterscheidet sich von der sensualistischen Entwickelungpsychologie dadurch, daß sie erstens die Empfindung als unreifes Denken (nicht das Denken als verfeinertes Empfinden) auffaßt, zweitens das Seelenleben aus einer Zweckthätigkeit des Ich entstehen läßt. Ihre strenge Systematik, infolge deren jeder psychische Prozeß als Glied einer logisch geordneten Reihe erscheint, hat zu absonderlichen Ergebnissen geführt. Fichte erklärt das bestimmte Selbst sowie das Bewußtsein als Produkt der Einbildungkraft, glaubt auch, daß die freie Spekulation sich über das Bewußtsein zu erheben vermöge — im Grunde jedoch wurzelt seine Psychologie in der Annahme zweier Bewußtseinsthätigkeiten, einer ins Unermeßliche strebenden und einer anderen, welche immer wieder eine Grenze setzt. Mit jeder Wiederholung dieses Doppelaktes der Expansion und Retraktion entsteht eine eigene Klasse von Vorstellungen. Zunächst die bewußtlos produzierte, daher scheinbar von außen stammende Empfindung, dann die Anschauung

und das Bild, ferner der die Anschauung zur Realität fixierende Verstand, endlich die reflektierende Urteilskraft und die Vernunfterkenntnis, vermöge deren das Ich sich selbst ergreift, zum reinen Selbstbewußtsein kommt. Entsprechend eine Reihe der praktischen Seelenthätigkeiten: auf dem Untergrunde von Sehnen und Begehren baut sich ein System von Trieben auf und über ihnen erhebt sich der sittliche Wille. — Diese neue Psychologie trat nunmehr einen förmlichen Siegeszug an. Skeptiker wie der naturwissenschaftlich denkende Jacob (1791) und wie Pölitz (1800), der „statt des chemischen Zerspaltens hohler Begriffe mehr auf das Lebendige und Thätige in der Menschennatur zu achten" empfahl, wurden überhört. An die Spitze des Zuges stellte sich Schelling. Er führte dadurch weiter, daß er mit großer Schärfe das Gemeinsame in der Entwickelung des Seelischen, des Organischen und des Geschichtlichen hervorhob und so die Unterordnung der Psychologie unter die (metaphysische) Kosmologie oder Physik vollendete. Im „System des transcendentalen Idealismus" (1800) entwarf er nach Fichtes Vorbild eine „Geschichte des Bewußtseins", die von dem inneren Befunde aus den Anfang als einen Keim erschloß, der sich zu einem Ziel hin entfaltet. Das Erste ist die Empfindung oder das sich ohne sein Zuthun Begrenzt-finden; aus ihr gehen in drei Epochen hervor: produktive Anschauung, Reflexion, Urteil und absoluter Willensakt. Die Totalität der Seele, so heißt es einige Jahre später, ist ein Etwas mit der Kraft der Vergegenwärtigung des Vielen in Einem, das Bewegende und stets Auflösende des Endlichen.

Die an Fichte und Schelling anknüpfende spekulative Entwickelungpsychologie wähnt, die Seeleneinheit, die mit der Annahme gleichzeitiger Vermögen nicht erfaßt worden war, im zeitlichen Nacheinander zu finden. Sie übersieht, daß nur der Zustand geistiger Reife einer sicheren Beobachtung zugänglich ist und daß die Vergleichung einer Reihe innerer Erscheinungen mit einer Reihe äußerer deshalb nichts nützt, weil das allmähliche Hervortreten dieser letzteren eine unerklärte Thatsache ist. Lernen wir nunmehr solche Psychologen kennen! — Unter dem Einflusse des Identitätsystems, aber mit Wahrung seiner Eigenart hat Troxler (1812) ein begriffliches Schema des seelischen Lebens ausgesonnen, das sich auf den Doppelgegensatz zwischen Leib und Seele einerseits, Geist und Körper andererseits gründet. Die Funktionen des gattungmäßigen Geistes sind die über die Person hinausgehende Sprache und Zeugung; seine Schöpferkraft offenbart sich daher u. a. in der der Sprache entsprechenden Einbildungkraft der Seele, welche letztere einen relativen Gegensatz von Bestimmendem und Bestimmbaren darbietet und hierdurch Vernunft und Willen, Sinn und Trieb in sich enthält. Den Mittelpunkt der Individualität bildet das Gemüt, dessen Substrat ein eigener, in Traum und Ekstase hervortretender Lebensgeist sein soll. Von dem Gemüt zeigt Troxler in eintöniger Vierfachheit, daß es sich in Phantasie und Temperament als geistig und körperlich, in Enthusiasmus und Pathema als seelisch und leiblich bethätigt, ja daß durch bloße Verbindung dieser Begriffe eine vollständige Tafel der Affekte zustande kommt. — Während Troxler streng systematisch und spekulativ verfährt, läßt bereits Eschenmayer (1817) die Erfahrung mehr zu Worte kommen. Er stellt nämlich neben die rationale Psychologie, die den Quellen des Seelischen, dem urbildlichen Leben in der Ideenwelt nachforscht, die empirische Psychologie, welche die Manifestationen der Seele beobachtet, und die angewandte, die das Innen mit dem Außen vergleicht. Die Beobachtung zeigt uns fünf psychische Reihen, von denen die unterste dem Leiblichen am nächsten steht: Sinnlichkeit, Intelligenz, Gemüt, Sittlichkeit, Glaube. Aber auch der Körper gehört in die Psychologie, da ihn die Seele am Vehikel des Stoffes baue; sei doch z. B. jede Zeugung durch den psychischen Zustand der Luft bedingt. Aus der Mischung des Körperlichen und Geistigen entstehen Funktionen wie Schlafen, Wachen, Träumen und tierischer Magnetismus. Die rationale oder reine Psychologie beginnt mit dem Selbstbewußtsein und entwickelt die drei „Ideen", deren erste das Ich überschaut, die zweite in sich fühlt, die dritte über sich anstrebt. In den fundamentalen Darlegungen ist Eschenmayer mit mathematischen Begriffen ebensowenig sparsam wie in der angewandten Seelenkunde mit spielenden Analogieen. — Populärer sind G. H. Schuberts Darlegungen (1825), der drei Elementarrichtungen der Wirksamkeit der Seele unterscheidet: das Gestalten (in höchster Potenz die Phantasie), Empfinden (Denken) und Bewegen (Wollen). Er spiritualisiert den Körper, wie man früher die Seele materialisiert hatte, und sein Gesinnungsgenosse Karl Gustav Carus (1831)

verleiht sogar jeder Zelle ein bewußtloses psychisches Leben. Carus hat mit schöner Deutlichkeit als die Hauptaufgabe der Psychologie die Entwickelungsgeschichte der Seele bezeichnet. Der ursprüngliche Zustand der Einzelseele ist bewußtloser Schlaf, dem Blutsystem parallel; dann entfaltet sich — mit Hilfe der Sinne, der „Wecker" — das Weltbewußtsein, dem Nervensystem parallel; schließlich treten Selbst- und Gottesbewußtsein auf. Je höher die erreichte Stufe, desto artikulierter die Gegensätze in ihr.

Die spekulative Entwickelungpsychologie des konstruktiven Idealismus hat ihren Abschluß in Hegel (1817) gefunden. Hegel betrachtet das Selbstbewußtsein als eine Phase in der Bewegung des Absoluten und weist daher der Lehre vom subjektiven Geiste einen bestimmten Platz in der Darstellung des gesamten Prozesses an; er will zeigen, wie der Geist in zunehmender Unabhängigkeit von der Natur seine Anlage zur Freiheit verwirklicht und zwar durch fortgesetzte Negation der vorhergehenden Zustände; er behauptet, das Denken sei die höchste seelische Leistung. Da das Geschäft der Psychologie als philosophischer Wissenschaft in der Anwendung des dialektischen Schemas auf ein arglos aus der Erfahrung entnommenes Material besteht, so ergiebt sich als Grundgedanke die Aufgabe: die niedrigsten Formen des Seelenlebens aufzusuchen, sie als widerspruchsvoll nachzuweisen und durch diesen Widerspruch den Geist zu höheren, gleichfalls noch unhaltbaren, und schließlich zu den höchsten Formen forttreiben zu lassen. Der Inhalt der Psychologie erscheint dementsprechend bei Hegel sowie bei Rosenkranz, Michelet und Erdmann (1831 bis 1840) in folgender Beleuchtung. Die Anthropologie behandelt den subjektiven Geist in seinem unmittelbaren Verflochtensein mit dem Leibe oder den Geist als Seele. Da treffen wir neben Temperament, Traumleben, Hellsehen, Physiognomik, Geisteskrankheiten — die Verrücktheit ist ein notwendiges Moment in der Entwickelung des Geistes! — zunächst die Empfindungen, die durchschnittlich als Bestimmtheiten des Geistes durch die Leiblichkeit, gelegentlich als ein Syllogismus (mit den Sinnesorganen als terminus medius) definiert werden. Die Reproduktion der Wahrnehmungen wird aus der ideellen Räumlichkeit des Geistes, die Gewohnheit als Einheit des Traumlebens und des Selbstgefühls erklärt. — Die Phänomenologie, der zweite Teil, betrachtet den erscheinenden Geist auf der Stufe der Reflexion als sinnliches Bewußtsein, Wahrnehmung, Verstand, Selbstbewußtsein und Vernunft. Bewußtsein ist der Akt des sich Unterscheidens des Geistes von allem, was nicht Ich ist; es erfaßt zuerst die Objekte in ihrer Vereinzelung, dann das Allgemeine, hierauf Gesetze und Kräfte, und endlich kommt es zu der Einsicht, daß es, die Objekte vorstellend, sich selbst vorstellt. — Die Pneumatologie handelt von dem Geist, sofern er theoretisch als Intelligenz, praktisch als Wille, frei als Sittlichkeit da ist. Auf dem Wege des Handelns gelange die Intelligenz zu der Erkenntnis, daß im All ein vernünftiger Zweck sich verwirkliche, und es bilde sich die Sittlichkeit d. h. ein Wille, der allgemeinen Vernunftinhalt zu seinen Zwecken habe. — Diese Hegelsche Psychologie hat nicht nur die Seelenzustände (Momente des subjektiven Geistes) zu gunsten des begrifflichen Schemas und der dialektischen Methode so willkürlich umgestaltet, daß man oft die Thatsachen kaum wiedererkennt, sondern sie hat auch die eigentlichen Probleme verhüllt, indem sie mit der gegliederten Anordnung des Seeleninhaltes den Inhalt selber begriffen zu haben vorgiebt und Scharen von Namen und Namenerklärungen herbeibringt, gleich als ob hierdurch die Erkenntnis des Seelischen gefördert würde. Was denn eigentlich in uns vorgeht, wenn wir unterscheiden und auffassen, fühlen und wollen, das wird nicht untersucht, sondern durch Platzanweisungen und groß klingende Bezeichnungen verdeckt. Hingegen bedeutet es einen Fortschritt, daß psychologische Gesetze im strengen Sinne geleugnet werden, wie ja „Association schon im Worte auf eine freie, unberechenbare Gruppierung hinweist."

7. **Die Gegenströmung gegen die spekulative Entwickelungpsychologie**. Die soeben skizzierte Richtung fand in Schleiermacher und Fries eine gemäßigte, in Beneke und Herbart eine sehr entschiedene Opposition. Bei den beiden zuerst genannten Philosophen stützt die Opposition sich auf die Vermögenlehre, bei den zuletzt genannten wird sie auch von dieser unabhängig. Schleiermacher (1815) nimmt, wie Tetens, zwei Grundfaktoren unseres seelischen Seins an: die Rezeptivität (mit Wahrnehmen, Denken und Fühlen) und die Spontaneität (Wollen); hiermit verbindet er aber den Gegensatz von organischer und intellektueller

Thätigkeit oder gewissermaßen eine Stufenfolge. So gebe es ein Gerüst der Seele; doch dürfe die Einheit des Subjektes nicht unter dem Widerstreit eingebildeter Gestalten vernichtet werden. Wendet sich hierdurch Schleiermacher gegen die Aufklärer, so stimmt er doch darin mit ihnen überein, daß er das Denken für nur Einen Bestandteil der Seele erklärt und gern bei Beobachtungen über Talent, Neigung, Charakter und dgl. verweilt. — An Fries (1820) bemerken wir vor allem, daß er das Verhältnis zwischen Philosophie und Psychologie umkehrt. Während uns bisher die Psychologie in Abhängigkeit von der Metaphysik entgegengetreten war, will Fries die auf innerer Erfahrung beruhende Psychologie gerade zur Basis des gesamten Philosophierens machen. Trotzdem ist die Psychologie, weil mathematischer Behandlung fast unzugänglich, eine unvollständige Wissenschaft und auch die Seele ist bloß Erscheinung und zwar jener Realität, deren andere Erscheinungweise der Körper ist. Der Verstand oder das Reflexionvermögen des Denkens übt die Selbstbeobachtung aus, und den eigentlichen Gegenstand dieser letzteren bildet „das System der Vermögen des Gemütes". Die drei unmittelbaren Vermögen des Ich d. h. des singularen Subjektes aller unserer Thätigkeiten sind: Erkenntnis, Herz und Thatkraft. Die Psychologie geht von Empfindungen aus, weil mit dem Empfinden alles Erkennen zeitlich anfängt, und sie schließt die unwillkürlichen Vorstellungverknüpfungen an, die Fries mit Platner den gedächtnismäßigen oder unteren Gedankenlauf nennt. Hierunter fällt die produktive Einbildungkraft, die aus den Empfindungen raumzeitliche Anschauungen entstehen läßt; diese werden dann zu Erfahrungen durch den oberen oder logischen Gedankenlauf, der die Kategorieen enthält. — Mit der Anerkennung der Psychologie als Grundwissenschaft schloß sich Beneke (1825) an Fries an, doch betonte er mehr die Uebereinstimmung der Psychologie mit den Wissenschaften von der äußeren Natur, so in den Methoden der Induktion und Hypothesenbildung, suchte die Psychologie durch Anschluß an das wirkliche Leben fruchtbar zu gestalten, ließ sich an der Realität des Seelischen nicht irre machen und übernahm von der Vermögenpsychologie nichts als das Wort „Vermögen". Benekes Vermögen sind die elementarsten Teile der seelischen Substanz oder genauer gewisse formale Anlagen, die in der „neuen" Psychologie den Platz der früher als Elemente geltenden qualitativ einfachsten Bewußtseinsthatsachen einnehmen. Die Urvermögen, Reize anzueignen, setzen den ersten psychischen Grundprozeß der Wahrnehmung. Der zweite Grundprozeß ist die fortwährende Regeneration der Urvermögen und wird von Beneke aus der Thatsache zeitweiliger Erschöpfung erschlossen; der dritte besteht in dem Streben aller psychischen Gebilde, die in ihnen beweglich gegebenen Stücke gegen einander auszugleichen, und macht sich uns z. B. in der innerlichen Steigerung bei großer Freude oder in den associativen Reproduktionen bemerkbar. Alles, was mit einiger Vollkommenheit gebildet war, verbleibt außerhalb des Bewußtseins als psychische Spur oder Anlage, so daß man lieber das Vergessen als das Behalten erklären sollte; aus der stätigen Zunahme der Spuren und der fortschreitenden Hinwendung des Bewußtseins nach Innen wird die Unsterblichkeit der Seele verständlich. Vierter Grundprozeß: gleiche und ähnliche Gebilde der menschlichen Seele ziehen einander an, so im Urteil und Gesamtgefühl. — Aus den Spuren der früher erregten Gebilde bestehen die Kräfte der ausgebildeten Seele; diese selbst ist unter allen uns bekannten Wesen das zusammengesetzteste. — Neben den bereits angegebenen Vorzügen besitzt Benekes System einmal den bedenklichen Mangel einer Vermischung des thatsächlich Gegebenen, des Erschlossenen und des Hypothetischen, und alsdann den Nachteil vieler bildlichen Ausdrücke als da sind: Fließen, Anziehung, Ausgleichung und Ähnliches.

Der Größte in dieser Gruppe von Psychologen ist Johann Friedrich Herbart (1816). Mit wuchtigen Schlägen hat er das Gebäude der Vermögenpsychologie zertrümmert: obwohl in der Auffassung des Bewußtseins als Thätigkeit einig mit der alten Psychologie, hat er doch wider die bloßen Möglichkeiten und ihr unsicheres Schweben zwischen Sein und Nichtsein erfolgreich gekämpft. War man im 18. Jahrhundert mit der Aufstellung von Klassenbegriffen zufrieden gewesen, so will nunmehr Herbart alle Mannigfaltigkeit des inneren Geschehens auf mathematisch formulierbare Unterschiede zurückführen. Im Gegensatz zu Kant hält er einerseits den Schluß von der Einheit des Bewußtseins auf die Existenz der Seele für zwingend, andererseits zeigt er, daß die psychischen Thatsachen infolge ihres zeit-

lichen Ablaufes und ihrer verschiedenen Intensität eine mathematische Behandlung gestatten. Wider jeglichen Materialismus gesteht er dem Leibe nur insofern eine Bedeutung zu, als er auf die Seele einen Druck ausüben oder ihr als Resonanz dienen oder bei ihren Handlungen mitwirken könne. Von der spekulativen Entwickelungpsychologie trennt er sich durch die ganz anders geartete metaphysische Grundlegung, die er selbst nach ihrem vorherrschenden Charakter als Realismus bezeichnet hat. — Es giebt viele einfache reale Wesen, die sich gegenseitig stören und auf diese Störungen durch Akte der Selbsterhaltung reagieren. Solche Akte der Selbsterhaltung kennen wir unmittelbar: es sind die Vorstellungen; dagegen ist die Seele selbst oder das vorstellende Subjekt in sein Was ebenso unerkennbar wie die übrigen einfachen Substanzen. Die Seele sitzt an einem einzelnen Punkt inmitten des Gehirns und ist als zeitloses Reale naturgemäß unsterblich. Die Vorstellungen enthalten nichts von außen Aufgenommenes; jedoch werden sie nicht von selbst, sondern unter äußeren Bedingungen erzeugt, und sowohl von diesen als von der Natur der Seele selbst ihrer Qualität nach bestimmt. Innerhalb der Seele verhalten sie sich ähnlich wie die Realen zu einander d. h. sie stören sich, und aus diesem gesetzmäßigen Wechselspiel ergiebt sich der ganze Reichtum psychischen Geschehens. Gewisse Zustände gehemmter und gegen Hindernisse sich aufarbeitender Vorstellungen nennen wir Gefühl und Begierde, die unter die Bewußtseinsschwelle hinabgedrückte Vorstellung bezeichnen wir als Trieb. Unter der Voraussetzung, daß am Grade der Intensität das Bewußtsein hängt, entwickelt Herbart eine Statik der Vorstellungen, die das Gleichgewicht oder den Endzustand untersucht, und eine Mechanik, die den Wechsel der Vorstellungen zum Gegenstand hat. Hierbei werden die folgenden Hauptbegriffe benutzt. Disparate Vorstellungen gehen Komplikationen ein, gleichartige verschmelzen miteinander. Eine Komplikation liegt beispielsweise vor bei den in dem Begriff Citrone verknüpften Empfindungen gelb, länglich, sauer u. s. w., eine Verschmelzung ist die zwischen dem Erinnerung- und Wahrnehmungbild der Citrone. Auf diesen beiden Vorgängen beruht Erinnerung und Reproduktion, und zwar ist letztere entweder ein durch Hilfen vermitteltes Aufsteigen oder ein durch den Fortfall von Hindernissen ermöglichtes freies Steigen von Vorstellungen. Entgegengesetzte Vorstellungen hemmen einander, wenn gleichzeitig; genauer ausgedrückt wird so viel von ihnen gehemmt d. h. unbewußt, wie die Intensität sämtlicher Vorstellungen mit Ausnahme der stärksten beträgt. Dies Hemmungsquantum oder die Hemmungsumme bildet den Mittelpunkt in Herbarts psychologischem Kalkul.

In Herbarts System bewundern wir die formell vollendetste Leistung der Associationpsychologie. Nicht nur, weil das Ich zu gunsten der apperzipierenden und apperzipierten Vorstellungen vom Thron gestoßen wird, sondern namentlich weil die auf einer Metaphysik ruhende und in der Mathematik gipfelnde Lehre den seelischen Zusammenhang zu einem Mechanismus umwandelt. Das Bild ist vollkommen durchsichtig, frei von jeder Unklarheit, mit größter Genauigkeit durchgeführt; aber es entspricht der Lebensfülle des inneren Menschen nicht besser als der Schattenumriß unserem blutdurchströmten Körper. So lassen sich die mühsam erfundenen Gesetze kaum je auf einen wirklichen Fall anwenden, z. B. alltägliche Thatsachen nicht mit der scharf gezeichneten „Klarheitverminderung gleichartiger Vorstellungen" in Einklang bringen. Immerhin wird man zugestehen müssen, daß Herbart als Erster mit der Aufstellung psychologischer Gesetze Ernst gemacht hat. Des Ferneren läßt sich die Intellektualisierung der Seele und ihre Definition als eines punktuell einfachen Wesens nicht halten — von allgemein-philosophischen Bedenken (besonders gegen Herbarts Kraftbegriff) ganz zu schweigen. — Trotz allem dem mußte die Herbartische Psychologie wegen ihrer Handlichkeit und relativen Vollkommenheit viele Anhänger gewinnen. Im geschichtlichen Verlauf ist dabei das Empirische immer mehr in den Vordergrund getreten. Begreiflicherweise; denn Herbarts Ansicht von dem Wesen der Seele verträgt sich zwar mit seiner Metaphysik, ist aber nicht deren Konsequenz, und dieser Umstand erleichterte den Anhängern die unbefangene Untersuchung. Hatte schon Stiedenroth (1824), für Goethe ein „werter Geselle und Gefährte", das Erfahrungmaterial vermehrt, so geschah das noch mehr durch Volkmann (1856) und Nahlowsky (1862). Die besten Beschreibungen verdanken wir Drobisch (1842), der außerdem dadurch innerhalb des Kreises der Herbartianer einen Fortschritt einleitete, daß er mit Bewußtsein von der empirischen (bloß propädeutischen) Psychologie die erklärende (mathematische) son-

derte. Sehr sauber ist eine ähnliche Unterscheidung von Waitz (1849) durchgeführt worden. Er tadelt zunächst an Wolff und Drobisch das Abbrechen der Kontinuität der Untersuchung; die rationale (mathematische) Psychologie lasse zu Unrecht die Ergebnisse der empirischen beiseite liegen, weil sie aus der Metaphysik in voller Strenge beweisen zu können glaube, was jene nur wahrscheinlich mache. In Wirklichkeit könne es eine deskriptive und eine theoretische Wissenschaft von der Seele geben: jene enthalte die Beobachtungen komplizierter Erscheinungen, diese die Erklärungen aus (nichtmetaphysischen) Elementen.

8. Ausländische Psychologie im 19. Jahrhundert. — Derweilen unsere Wissenschaft bis zur Mitte dieses Jahrhunderts solche Wandlungen erfuhr, entwickelte sich die englische Psychologie mit größerer Stätigkeit und zwar durch Auseinandersetzungen zwischen einer konservativen und einer liberalen Partei. Dem Associationismus gab James Mill (1829) eine elegante Gestalt, und sein Sohn Stuart Mill (1843) maß den Associationgesetzen dieselbe Wichtigkeit für den Psychologen bei, wie die Gesetze der Schwere sie für den Astronomen besitzen. Auch schränkten beide gleichmäßig die Notwendigkeit physiologischer Ursachen auf das Bereich der Sinne ein. Aber Stuart Mill wurde sich klarer über die Methoden als sein Vater. Teils müssen, so lehrte er, die Thatsachen auf allgemeine Gesetze zurückgeführt, teils die zusammengesetzten Phänomene in elementare aufgelöst werden; jedoch sei es unmöglich, aus den Elementen die Natur der höheren Seelenäußerungen zu deduzieren. Noch weniger konnte es ihm natürlich gelingen, aus kausalen Verknüpfungen das thätige Ich abzuleiten. Den vorbereitenden Schritt hierzu that vielmehr Bain (1855). Indem Bain die primitive Bewegung als erstes seelisches Phänomen nachwies, zeigte er (im Gegensatz zu dem Sensualismus) in der aus dem Innern stammenden Muskelempfindung den Keim der Aktivität des Gedankens und Willens. Die Bewegung und ihr Zusammenhang mit der Wahrnehmung erklären uns den langsam sich entwickelnden, aber nie wirklich frei werdenden Willen. Außer dieser ursprünglichen Aktivität ist von Anfang an die Fähigkeit der Unterscheidung in uns angelegt, ohne die selbst die einfachste Sinneswahrnehmung unmöglich wäre. Und alles andere ergiebt sich dann nach den Regeln der Association, aus denen auch die kühnsten Gedankenverbindungen verständlich werden (constructive associations). — Eine solche Auffrischung der schottischen Psychologie ließ Spencer (1855) weit hinter sich. Unter starker Betonung des Entwickelungsgedankens hat er das Seelische dem Naturzusammenhange eingeordnet. Die lebenden Wesen existieren nur durch Anpassung an ihre Umgebung, und die Höhe der Lebensstufe kann an dem Grade der „correspondence" gemessen werden; aus der allgemeinen Biologie solle daher der Psychologe seine Erklärungmittel (Studium des Nervensystems, Vergleichung der Tierorganismen u. s. w.) entnehmen. Insbesondere sind auch hier die Weltprinzipien der fortschreitenden Differenzierung und damit verbundenen Integration wirksam. Diese Hypothesen erlauben wenigstens eine allgemeinwissenschaftliche Erklärung des Verstandes mit Einschluß der sog. apriorischen Funktionen. Als Elemente des Geistes, den Atomen vergleichbar, stellen sich qualitätlose, einem shock ähnliche units of consciousness heraus. Das Wesen des Geistes, das, was unter allen Veränderungen des Bewußtseins besteht, ist uns ebenso unerforschlich wie das Wesen der Materie. — Spencers Psychologie hat zuerst Einfluß in Frankreich gewonnen, wo ihr durch den Materialismus der Boden vorbereitet war.

Nachdem Cabanis (1799) die Gedanken geradezu für Absonderungen des Gehirns und das Bewußtsein für eine Eigenschaft der Materie erklärt hatte, erhob Destutt de Tracy (1801) den psychologischen Materialismus zum System. Wenn z. B. die Begehrungen für ihn in Gefühle und Willensimpulse zerfallen, so bedeutet das im Grunde: die Nerven wirken auf sich und auf die Muskeln. Noch weiter ging Comte (1839), denn er strich die Psychologie ganz und setzte Physiologie und Phrenologie an ihre Stelle. Die Physiologie belehre uns über die einzige Erkenntnisquelle, nämlich die Sinneswahrnehmung, die Phrenologie zeige uns in den drei Regionen des Gehirns die Parallelen zu Herz, Charakter und Verstand. Eine eigene Wissenschaft von der Seele könne es nicht geben, denn die Selbstbeobachtung zerstöre regelmäßig den zu beobachtenden Vorgang, führe also zu Einbildungen anstatt zu Wahrheiten. — Die Gegenrichtung, die durch Laromiguières Lehre von den actions de l'âme (1815) angebahnt war, gelangte zur vollen Reife in der Psycho-

logie von Maine de Biran, die im Jahre 1834 bekannt wurde. Es sei grundverkehrt, meinte Biran, die seelischen Kräfte nach dem Muster äußerer Objekte vorzustellen. Schon die ursprünglichste Thatsache des Bewußtseins ist unvergleichbar mit dem Materiellen: nämlich die gewollte Anstrengung, als in welcher zugleich eine Aktivität und ein Widerstand des Nicht-Ich (zunächst des eigenen Leibes) erlebt werden. — In das Kräftespiel beider Schulen trat mit Taine (1864) ein neuer Faktor. Obwohl an Spencer anknüpfend und den Materialisten näher stehend als ihren Gegnern, vermehrte er doch Stoff und Verfahren der Psychologie durch die glänzende Verwertung der abnormen Seelenerscheinungen. Die Theorien von der Verwandtschaft des Genies mit dem Irrsinnigen und vom doppelten Bewußtsein gehen letzten Endes auf Taine zurück; weniger Anklang fand sein Versuch, die Wahrnehmungen auf Halluzinationen zurückzuführen. Die Vorliebe für das Pathologische ist den Franzosen verblieben und hat die bemerkenswertesten Leistungen ihrer gegenwärtigen psychologischen Litteratur bestimmt. (Ribot, Binet, Fouillée, Janet.)

Eine starke Neigung zum Studium der ungewöhnlichen Seelenvorgänge zeigt auch jener Forscher, der aus der stattlichen Anzahl amerikanischer Psychologen (Baldwin, Ladd, Jastrow u. a.) hervorgehoben sei: wir meinen James (1890). James ist kein systematischer Kopf, seine Beschreibungen leiden unter Subjektivität und Bildlichkeit, aber durch die Kraft einzelner Gedanken und den hinreißenden Zug nach vorwärts beginnt er auf die europäische Wissenschaft einzuwirken. Sein Hauptgedanke ist gegen die Konstruktion der Seele aus vielen (bewußten oder unbewußten) kleinen Einheiten gerichtet; sein Hauptbemühen gilt nicht der Beschreibung und Klassifikation, sondern den Gesetzen der Aufeinanderfolge und Verursachung unserer Bewußtseinszustände; seine Hauptergebnisse sind: Scheidung der seelischen Vorgänge in substantive und transitive states, Zurückführung aller Associationen auf die Gewohnheit, Nachweis eines beständigen Wechsels im Bewußtsein und seiner Kontinuität.

9. Die deutsche Psychologie der Gegenwart. — Die geschichtliche Abfolge der seit etwa 1850 immer stärker anschwellenden psychologischen Studien in Deutschland zeigt zunächst vorwaltenden Anschluß an ältere Schulen, hierauf die Vorherrschaft von Psychophysik und physiologischer Psychologie und letztlich vielleicht die Hinwendung zu neuen Zielen. Von strenger chronologischer Scheidung kann freilich nicht die Rede sein — arbeiten doch augenblicklich Philosophen, Psychophysiker und Analytiker nebeneinander — und ebensowenig ist die sachliche Trennung genau durchzuführen — denn welcher Herbartianer würde die Schriften Wundts und Brentanos einfach beiseite lassen? Aber daß wir es mit drei Gruppen zu thun haben, die hinter einander eine centrale Stellung erhalten, läßt sich wahrscheinlich machen. — Von den späteren Anhängern der spekulativen Psychologie sei lediglich Ulrici (1866) genannt, weil er das geschichtliche Bindeglied bildet zwischen den mit dem Lebensmagnetismus stark beschäftigten Schellingianern und den die abnormen Seelenerscheinungen bevorzugenden Psychologen der Gegenwart. — Als Fortführung von Fichtes Ansichten mit einem Stich ins Benekesche stellen sich Fortlages (1855) Arbeiten dar. Der Vorstellunginhalt zeigt vier Eigenschaften: Verschmelzbarkeit und Komplikationsfähigkeit, Erinnerbarkeit und Zergehbarkeit (nämlich an den Skalen der Größe, Farbe u. s. w.). Die Vorstellungthätigkeit oder das Bewußtsein gründet sich auf Interesse, das Wesen der Seele ist die Frage. — Herbarts Psychologie ist (außer durch Flügel, Ballauf, Drobisch, Volkmann u. a.) besonders von Steinthal (1855) und Lazarus (1856) fortgebildet worden. Gemeinsam ist ihnen eine Apperzeptionlehre, der zufolge jeder Verarbeitungprozeß seelischer Momente Apperzeption heißen soll, gemeinsam der an Hegels Lehre vom objektiven Geiste gemahnende und dem positivistischen Individualismus entgegengesetzte Gedanke einer Völkerpsychologie. Das 1860 entworfene Programm besagte: da der Volksgeist eine reale Kraft sei und Prozesse wie die Sprache erzeuge, so könne es eine Art erklärender Psychologie des geschichtlichen Lebens der Menschheit geben. Gleichzeitig entwarf Bastian den Plan einer ethnologischen Psychologie. Das Individuum, für sich als etwas Selbständiges betrachtet, existiere in der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht, die seelische Menschheit sei daher zum Ausgangspunkt zu nehmen. Sie finde sich nun gewissermaßen niedergeschlagen in den Völkergedanken d. h. in den ursprünglichsten und eigentümlichsten menschheitlichen Gedanken; und so entstehe die Aufgabe einer Gedankenstatistik, zu der die

zahllosen Schriften Bastians das Material beibringen sollen. Neuerdings ist dann noch, namentlich durch Simmels (1890) Bemühungen eine eigentlich soziologische Psychologie entstanden. Die Gesellschaft soll aus den Arten und Formen der Wechselwirkungen zwischen den Individuen, also der Nachahmung, Arbeitsteilung, Über- und Unterordnung u. s. w., erkannt werden; Wesen und Entwickelungen derselben zeigen sich induktiv in den, ihren materialen Zwecken und Inhalten nach verschiedenartigsten Vergesellschaftungen als die gleichen und bilden somit eine psychologische Provinz, in der spezifische Kräfte walten. — Im einzelnen hat Steinthal durch eindringende Untersuchungen zur Sprachwissenschaft die Probleme des Vorstellungslebens gefördert und an die Stelle der mathematischen Gesetze Herbarts solche Formeln vorgeschlagen, die auf Messung verzichten und den chemischen Formeln ähnlich sind. Hierin ist ihm Glogau (1876) gefolgt. — Im Sinne einer allgemein-philosophischen Psychologie, welche die erkenntnistheoretischen Voraussetzungen, die Grundbegriffe und die Endtheorien der Einzelwissenschaft kritisch erörtert, wirken Natorp (1888), Uphues (1888) und Rehmke (1894).

Durch zwei sich entgegengesetzte Wirkungen der spekulativen Psychologie entstand um die Mitte unseres Jahrhunderts eine materialistisch anklingende Hinwendung zu den Naturwissenschaften. Teils nämlich lag der Naturalismus in den Konsequenzen der Hegelschen Philosophie, teils mußte die von Schubert, Carus u. a. beliebte Hineinbeziehung der gesamten Physiologie in die Seelenkunde nach dem geschichtlichen Gesetze des Kontrastes die Physiologen veranlassen, die Psychologie als ein Anhängsel ihrer Wissenschaft zu betrachten und zu behandeln. Hinzu kommt, daß die Liebe zur Naturwissenschaft vom Beginne des Griechentums an und vom entsprechenden Neubeginne in der Renaissance an den Psychologen im Blute gelegen hat. Weshalb endlich sollte der Triumphzug der modernen naturwissenschaftlichen Methoden und Erklärungen gerade vor der Seele Halt machen? Im berühmten Materialismus-Streit vom Jahre 1854 hat Vogt plump zugegriffen, Wagner sein abgewehrt, Czolbe mit der Annahme der Räumlichkeit psychischer Gebilde einen wunderlichen Ausweg ergriffen. Die Rolle des erfolgreichen Vermittlers fiel Lotze (1852) zu. Sein Lehrbuch der Psychologie, vor allem für Studierende der Medizin bestimmt, enthält zwar 170 Seiten reinster Metaphysik und manches ethisch-religiöse Moment, ist aber sonst ein Muster fruchtbarer Spezialisierung und vorsichtiger Berücksichtigung der nervösen Prozesse. Je weniger seine Vermutungen über den Keim der Seele und über die Fortdauer höher entwickelter Seelen sich bewährt haben, desto nachhaltiger haben Hypothesen wie die von den Lokalzeichen gewirkt. Während Lotze mehr den Ergebnissen der neuen Physik und Physiologie Einfluß verstattete, übertrug E. H. Weber (1851) mit systematischen Versuchen zur Sinnespsychologie die modernen Methoden der Naturwissenschaft auf das Innenleben. Seine bis in die dreißiger Jahre zurückreichenden Experimente haben durch praktische Bedürfnisse der Astronomie (persönliche Gleichung) und anderer Wissenschaften (Reaktionsversuche von Donders 1866), durch die Neubegründung der Sinnesphysiologie (Helmholtz und Hering) sowie der Gehirnphysiologie (Fritsch-Hitzig und Munk) eine mächtige Erweiterung erfahren. Innerhalb dieser Bewegung bilden das Lebenswerk von Fechner und das von Wundt die Höhepunkte. — Fechner (1860) hat aus eigenen und fremden (namentlich Webers) Versuchen die Anschauung entwickelt, daß gleichen relativen Zuwüchsen eines ein Sinnesorgan treffenden Reizes gleiche absolute Zuwüchse der Empfindung entsprechen. Hierdurch wurde die Beziehung subjektiver Ereignisse auf meßbare körperliche Vorgänge zu einem wertvollen Hilfsmittel der Psychologie gemacht und in demselben Zusammenhange die der psychologischen Analyse dienende Fähigkeit der Unterschiedsempfindlichkeit entdeckt. Die neue Disziplin nannte Fechner Psychophysik. Er gliederte sie in eine innere Psychophysik (Verhältnis der Empfindung zur Nervenerregung) und in eine äußere (Verhältnis zum Sinnesreize); seine Experimente beschränkte er auf die Beziehungen zwischen Stärke der Reize und Intensität der Empfindungen; seine Meinung war, die psychischen Vorgänge selber messen zu können. Aber der Plan ging viel weiter: es sollte der ganze Innenmensch als proportional dem Logarithmus der Hirnprozesse, ja sogar das Weltall als universales psychophysisches System mit einem Weltgeist als Träger verstanden werden. Das Bewußtsein dachte sich Fechner an eine wogende Bewegung nervöser Teile gebunden, die eine bestimmte Grenze, die „Schwelle"

überschreite; die Seele faßte er als Innenseite des Körpers, möglicherweise ausgedehnt und unsterblich. — Die experimentelle Psychophysik wurde alsdann von G. E. Müller (1878) gepflegt: mit ständiger Rücksicht auf die Erkenntnistheorie und die neueren Anschauungen von der Materie sowie in besonderer Anknüpfung an Fechner und Hering hat er Methoden und Anwendung der Psychophysik weiter entwickelt.

Im Jahre 1858 ist Wundt mit Untersuchungen über die Sinneswahrnehmungen und gegen den Nativismus auf den Plan getreten; 1862 findet er das Wort von der „experimentellen Psychologie"; 1874 erscheinen die „Grundzüge der physiologischen Psychologie", die ein neues Gebiet der Wissenschaft abgrenzen sollen; 1879 ist von ihm das erste psychologische Institut und 1881 die erste Spezialzeitschrift begründet worden. Die Anschauung, die in der ersten Auflage der „Grundzüge" herrscht und noch jetzt Einfluß besitzt, ist etwa die folgende. Es besteht ein durchgängiger Parallelismus zwischen psychischen Erscheinungen und Gehirnprozessen, und es existiert eine Gruppe von Lebensvorgängen, die zwischen äußerer und innerer Erfahrung in der Mitte stehen; beides im Geiste der Naturlehre und wohl auch der Mathematik durch Nachweisung der psychischen Elementarphänomene zu ergründen, bildet die Aufgabe der physiologischen Psychologie. Diese ist zugleich experimentelle Psychologie, denn sie will ja der Seelenforschung die experimentellen Hilfsmittel der Psychologie dienstbar machen, und nur das Experiment ermöglicht eine geschärfte und allgemein giltige Selbstbeobachtung. Die Darstellung hat daher zunächst die Entstehung, Beschaffenheit und Thätigkeit aller nervösen Organe zu berücksichtigen, alsdann die Elemente des Seelenlebens und schließlich deren Verwickelung aufzuzeigen, besonders mit Hilfe künstlicher (zumeist von Wundt sinnreich erdachter) Versuche. Die Erklärung liegt teils in dem Hinweis auf physiologische Prozesse, die an die Stelle des kaum noch anerkannten „Unbewußten" treten, teils in dem synthetischen Gange der Darstellung, wonach z. B. die Vorstellungen Empfindungen als ihre Bestandteile enthalten. Von dieser Gesamtansicht ist nun Wundt allmählich zu einer anderen fortgetrieben worden und zwar nicht nur durch das erstaunliche Anwachsen eines sicher beherrschten Wissens, sondern vor allem durch eine Faustische Wandlung, die von der Natur zum Geiste führte. Nach dem jetzt vorwaltenden Grundgedanken soll der Psychologie das Recht einer selbständigen Wissenschaft, ihrem Objekte der Charakter unmittelbarer, anschaulicher Erfahrunginhalte gewahrt bleiben. Das Hilfsprinzip des psychophysischen Parallelismus könne immer nur auf die elementaren psychischen Prozesse, niemals aber auf zusammengesetzte Produkte des geistigen Lebens oder gar auf die allgemeinen intellektuellen Kräfte angewandt werden. Es gebe kein System von Gesetzen der Seele, die von ähnlich exakter, mathematisch formulierbarer Beschaffenheit seien, wie die allgemeinsten Naturgesetze; denn die qualitativen Erfolge der seelischen Verbindungen und die Wertbestimmungen im Innenleben lassen sich nur an nebensächlichen Punkten quantitativ aussprechen. Das Wesen des Psychischen wird mit den Worten Aktualität und Voluntarismus angedeutet. — Von den Schülern Wundt's sind bisher Kräpelin (1883), Külpe (1893) und Martius (1891) am bedeutsamsten hervorgetreten. Gleichfalls im Sinne einer physiologischen und experimentellen Psychologie, aber im Gegensatz zu der von Wundt vertretenen Apperzeptionlehre haben Münsterberg (1888) und Ziehen (1891), wiederum nach etwas anderer Richtung hin Kries (1879), Goldscheider (1884) und Ebbinghaus (1885), endlich in methodologischen Untersuchungen Mach (1886) und Avenarius (1888) sich bethätigt.

Auch die dritte Gruppe gegenwärtig lebender Psychologen hat sich dem Einflusse des Physiologischen und namentlich dem Nutzen des Experimentes nicht verschließen können. Aber während die Anhänger der physiologischen Psychologie (vorzüglich im Sinne der ersten Periode Wundts) aus ihren Prinzipien machen wollen, was nur irgend gemacht werden kann (Exner 1894), setzen einige andere Psychologen und Logiker (Sigwart 1893) alles daran, sichere und richtige Prinzipien zu finden; während jene zu einer Anhäufung von Thatsachen neigen, verharren diese gern in der spaltenden Analyse und begrifflichen Abwägung. Derjenige, der Vielen die Wege wies, war Brentano (1874). Brentano beschränkte das Psychische auf den Akt, im Gegensatz zu dem für physisch erklärten Inhalt (z. B. psychisch der Vorgang des Empfindens — physisch der Inhalt [Rot, Warm] der Empfindung); innerhalb der seelischen Vorgänge trennte er dann das Urteilen vom Vorstellen und faßte Gefühl und Wille als Gemütsbewegungen zusammen. Sowohl durch dies neue Bild der Seelenstruktur als auch durch

die strenge Schärfe des Gedankenganges und die vielen aus ihm entspringenden Beziehungen hat die deskriptive Psychologie Brentanos angeregt. Von seinen Schülern ist Meinong (1882) zu einer vielversprechenden Untersuchung des Wertgefühles und zur Relationtheorie, Marty (1875) zu Forschungen über den Ursprung der Sprache und die Natur der „inneren Sprachform" geführt worden. Stumpf (1874) hat von Lotze her die Vorliebe für die Sinneswahrnehmungen übernommen und bei der Beschreibung der psychischen Funktionen, die durch Töne angeregt werden, nicht nur einen Querschnitt durch die Gesamtpsychologie gelegt, sondern auch in der logischen Durchdringung des Einzelnen einen Schwerpunkt gefunden. Lipps (1883) macht entschieden Front gegen den „physiologischen Dilettantismus", glaubt für die erklärende Wissenschaft von der Seele des Unbewußten nicht entraten zu können und ist mit schlichten, aber scharfen Beobachtungen zu gunsten des Associationismus aufgetreten. — Gegen jegliche Überausdehnung der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung hat endlich Dilthey, der Geschichte und dem Leben zugewendet, seine Stimme erhoben (1895.) Die bisherige Psychologie war zur Grundlegung der Geisteswissenschaften nicht geeignet, denn ihre Erklärungen hielten sich nicht frei von Hypothesen naturwissenschaftlicher Art, die der Selbstgewißheit des Seelischen und seiner nichtmechanischen Beschaffenheit Gewalt anthun. Da hinter die volle Wirklichkeit des inneren Zusammenhanges nicht zurückgegangen werden kann, ist dem auf analytische Befunde und Hypothesen gebauten konstruktiven Verfahren das rein beschreibende und analytische vorzuziehen, das alle Hypothesen verschmäht.

Die gedeihliche Weiterentwickelung der wissenschaftlichen Psychologie, die (wenigstens dem Namen nach und im Zusammenhange mit dem herrschenden Subjektivismus) sich auch bei Ärzten und Künstlern einzubürgern beginnt, dürfte wesentlich davon abhängen, ob es möglich sein wird, sie ganz auf eigene Füße zu stellen, ihr erkenntnistheoretisch den richtigen Platz anzuweisen und sie auf im einzelsten sicher beobachtete Thatsachen zu beschränken. Außerdem möchte sich als nötig herausstellen, daß verstreute Beiträge zur Kenntnis der Tier- und Kindesseele (Schneider u. Preyer) zur Kriminal- und Pathopsychologie (Lombroso und seine Gegner, Forel, Moll) in den Zusammenhang des Ganzen eingegliedert werden. Wenn schließlich noch die künstlerische Auffassung des Seelenlebens als notwendige Ergänzung anerkannt ist, dann — aber auch erst dann — wird die Psychologie wahrhaft nutzbar sein.

Litteratur: Von den Lehrbüchern der Geschichte der Philosophie namentlich diejenigen von Überweg-Heinze und Windelband; für die antike Psychologie die Werke von Zeller und Gomperz; für die Zeit von der Renaissance ab Falckenbergs Geschichte der neueren Philosophie. — F. A. Carus, Geschichte der Psychologie. (Nachgelassene Werke, Bd. 3.) 1808/10. — Harms, Die Philosophie in ihrer Geschichte. Bd. 1: Geschichte der Psychologie, 1878. — Siebeck, Geschichte der Psychologie, 1880 ff. — Adamson, The History of Psychology: empirical and rational. (Erst angekündigt.) — Brentano, Die Psychologie des Aristoteles, 1867. — L. Stein, Die Psychologie der Stoa, 1886/88. — Über das Mittelalter: Werner in den Denkschriften der k. k. Akad. der Wiss. in Wien, Bd. 25 u. 26, 1876 u. 1877. Ders. in den Sitzungsberichten Bd. 93, 1879. — Siebeck in der Zeitschr. für Philos., Bd. 93/4 und im Archiv für Gesch. der Philos., Bd. 1. ff. 1888 ff. — Koch, Die Psychologie Descartes', 1881. — Schönlank, Hartley und Priestley als Begründer des Associationismus, 1882. — Offner, Die Psychologie Ch. Bonnets, 1893. — Sommer, Grundzüge einer Geschichte der deutschen Psychologie und Ästhetik von Wolff-Baumgarten bis Kant-Schiller, 1892. — Dessoir, Geschichte der neueren deutschen Psychologie, Bd. 1, 1894. — J. B. Meyer, Kants Psychologie, 1870. — Höffding, Einführung in die englische Philosophie unserer Zeit, 1889. — Waitz in der Allgemeinen Monatsschrift, 1852 und 1853. — Dilthey in den Sitzungsber. der Preuß. Akad. der Wiss., Bd. 53, 1894. — Ribot, La psychologie allemande contemporaine (école expérimentale). 2. Aufl. 1885. — Soury, Histoire des doctrines de psychologie physiologique, 1892. — Külpe im Arch. für Gesch. der Philos., Bd. 6, 1892.

Berlin. Max Dessoir.

Geschichte des deutschen Schulwesens

siebzehnte Jahrhundert. 1. Nationale und moderne Bildung. Ratichius und Comenius und die gelehrten Schulen. 2. Neue französische Bildung; Ritterakademieen. 3. Der deutsche Unterricht: Herzog Ernst der Fromme von Gotha. 4. Die Privatschulen. 5. Katholisches Volksschulwesen. c) Das achtzehnte Jahrhundert. 1. Umwandlung der Universitäten. 2. Die Gymnasien bis zur Mitte des Jahrhunderts. 3. Der neue Humanismus. 4. Das deutsche Schulwesen; allgemeine Einflüsse. 5. Francke und Friedrich Wilhelm I. von Preußen. 6. Friedrich II. und das Generallandschulreglement. 7. Das übrige Deutschland. 8. Die Privatschulen. 9. Die Realschule. IV. Das 19. Jahrhundert: Das neue humanistische Gymnasium. Das Realschulwesen. Die moderne Volksschule. 1. Die Universitäten. 2. Die Gymnasien. 3. Das Realschulwesen; die technischen Hochschulen. 4. Das Realgymnasium und die Oberrealschule. 5. Die Real- oder Bürgerschule. 6. Die Volksschule; die Zeit bis 1860. 7. Neuere Entwickelung der Volksschule. 8. Ausblick.

Einleitung. Es ist die Aufgabe der nachfolgenden Darstellung, das Schulwesen Deutschlands von seinen Anfängen durch die verschiedenen Perioden seiner Entwickelung hindurch bis zur Gegenwart zu verfolgen. Es kommen hierfür nur die in Wirklichkeit vorhanden gewesenen Zustände im Schulwesen in Betracht. Die pädagogischen und schulorganisatorischen Theorieen sind nur soweit zu berücksichtigen, als sie Einfluß auf die wirkliche Gestaltung der Schulverhältnisse gewonnen haben.

Die Geschichte des Unterrichtswesens hat in Deutschland bis zur Gegenwart vier Hauptformen der Schule hervorgebracht: die Hochschule oder Universität, das Gymnasium oder die eigentliche höhere Schule, die Real- oder Bürgerschule und die Volksschule. Die letztgenannte ist die allgemeine Unterrichtsanstalt, deren Besuch bis zu einem bestimmten, meistens dem 14. Lebensjahre für jedes Schulkind verbindlich ist, wenn nicht für dasselbe durch einen weitergehenden Unterricht anderweitig gesorgt wird. Ihre Schüler füllen später in der Regel die einfacheren Lebensberufe aus, zu denen ausgedehntere, insbesondere fremdsprachliche Kenntnisse nicht erforderlich sind. Die Bürger- oder Realschule behält den Schüler bis zum 15. oder 16. Lebensjahre und giebt ihm die Vorbildung für die mittleren Berufe des praktischen Lebens. Das Gymnasium und die Universität, worunter wir auch die ihnen gleichartigen Schulformen (Realgymnasium, technische Hochschule u. s. w.) begreifen, stellen zusammen den höchsten Unterrichtskursus dar, wie er sich in zwei aufeinanderfolgende Stufen, den allgemein vorbildenden und den Fachunterricht, zerlegt. Sie geben die Vorbereitung für alle höheren Berufe, die gelehrten sowohl wie die praktischen. Das Gymnasium entläßt den Schüler im 18. bis 20. Lebensjahre zur Hochschule, deren Besuch durchschnittlich vier Jahre erfordert. Wir werden im folgenden zu betrachten haben, wie diese verschiedenen Schulformen sich nach- und auseinander entwickelt haben und wie ihr Lehrinhalt in den verschiedenen Zeiten ihres Bestehens gewechselt hat.

Das Unterrichtswesen eines Landes steht in innigster Beziehung zu dem gesamten geistigen und wirtschaftlichen Leben des betreffenden Volkes. Politische, religiöse und gesellschaftliche Bewegungen bleiben niemals ohne tiefgehenden Einfluß auf Form und Inhalt der Schulen. Die soziale Ordnung in einem bestimmten Zeitalter hat, wenn auch mit Verschiebungen und Verkürzungen, ihr Abbild in der Gliederung des Schulwesens der Zeit. Ebenso führt jede Erweiterung des Wissens eine inhaltliche Erweiterung auch des Schulunterrichts herbei; jede neu aufkommende Wissenschaft von allgemeinerem Charakter sucht alsbald ihre Vertretung im Unterricht der Jugend. Man kann daher die Organisation des Schulwesens in jeder Periode als den Versuch ansehen, das in demselben vorhandene Wissen den verschiedenen Ständen je nach ihrer sozialen Stellung und nach ihren allgemeinen und beruflichen Bildungsbedürfnissen in verschiedenen Abstufungen zuzuführen. Wir haben versucht, auch diese allgemeinen Beziehungen anzugeben und an ihrem Orte kurz zu charakterisieren.

I. Erste Hälfte des Mittelalters (700 bis 1200): Das kirchliche Unterrichtswesen; Kloster- und Domschulen. 1. Erste Anfänge. Die Anfänge des deutschen Schulwesens liegen von den Anfängen des Christentums in unserem Vaterlande nicht weit ab. Schon die irischen und angelsächsischen Glaubensboten, welche seit dem 5. Jahrhundert nach dem Festlande zogen, brachten mit der neuen Heilslehre auch den Sinn für römische Bildung und pflanzten beides zugleich an. Bonifatius, der Apostel der Deutschen († 755), bemühte sich mit Eifer wie um die Ausbreitung des Christentums so um die festere Begründung eines Unterrichtswesens innerhalb der Kirche. Er war selbst in dem überlieferten Wissen seiner Zeit wohl bewandert und im Unterrichten geschickt; Mönche und Nonnen kamen auf seine Veranlassung aus England zur Ver-

breitung elementarer und höherer Kenntnisse nach Deutschland. Wichtig war es, daß er den von ihm überall gegründeten klösterlichen Niederlassungen die Mönchsregel des hl. Benedikt vorschrieb. In den Benediktinerklöstern war gestattet, auch kleine Knaben in die Gemeinschaft aufzunehmen, damit dieselben schon in frühester Jugend für den mönchischen Beruf erzogen werden konnten. Für diese in der Regel im Alter von fünf bis sieben Jahren am Altare Gott dargebrachten Knaben, die sogenannten pueri oblati, war demnach ein Unterricht nötig, und die Kirche jener Zeit war freigesinnt genug, um je nach Gelegenheit und Mitteln auch das weltliche Wissen, soweit es damals vorhanden war, darin aufzunehmen.

Es war nicht minder von Bedeutung, daß zu derselben Zeit im westlichen Frankenreiche Chrodegang von Metz (Bischof 742—766) für sämtliche Geistliche seiner Kathedralkirche ein gemeinsames Leben und Wohnen nach Art der Klöster anordnete und daß diese Einrichtung an vielen Orten Nachahmung fand. Da auch in diese „Domstifte" diejenigen, welche eine Anwartschaft auf geistliche Stellen darin hatten, schon als Knaben, als scholares canonici, aufgenommen wurden, so war auch hier ein eigener Unterricht erforderlich.

2. **Karl der Große.** Diese immerhin unvollkommenen Ansätze wurden durch Karl den Großen weiter ausgebildet. Im Verfolg jener Politik, welche sich mit Energie auf die Ausbreitung und Befestigung der abendländischen Kirche richtete, wandte er seine besondere Fürsorge einer besseren Bildung des Klerus zu. Fördernd wirkte hierbei mit, daß er selbst geistige Bildung sehr hoch schätzte. Er suchte eine gleiche Kultur, wie er sie in Italien wahrzunehmen Gelegenheit gehabt hatte, in seinem Frankenreiche zu begründen, umgab sich mit den ersten Gelehrten seiner Zeit, von denen Alkuin sein besonderer Berater in Sachen des Unterrichts war, und pflegte mit diesen wie mit seiner Familie und seinen adligen Hofgenossen litterarische und wissenschaftliche Studien. Die an seinem Hofe gehaltene Knabenschule erfreute sich seiner besonderen Gunst.

Auf Karls Anregung erließ die Aachener Synode des Jahres 789 die Vorschrift, daß in jedem Kloster und Domstifte Schulen sein sollten, in welchen die Knaben die Psalmen, die Schriftzeichen, den Gesang, die Berechnung der kirchlichen Festtage und die Grammatik — d. h. die lateinische Sprache — erlernen sollten. Dadurch wurden die beiden bestehenden Arten von Schulen für das ganze Reich eingeführt und ward veranlaßt, daß ihre Zahl sich bedeutend vermehrte. Karl sah jedoch, wie seine den Unterricht betreffenden Erlasse zeigen, die Bildung der Geistlichkeit mit den genannten Kenntnissen nicht als abgeschlossen an, sondern forderte eine Verbindung von litterarischem Wissen mit eindringendem Verständnis der hl. Schrift. Letzteres zu erwerben erschien seiner Zeit nicht leicht, da man in die Worte der Bibel tiefe Geheimnisse hineingelegt glaubte. Es entsprach den Absichten des Königs, wenn z. B. einer seiner Bischöfe, Leidrad von Lyon, ihm berichten konnte, daß er an seiner Kirche Schulen von Sängern, Abschreibern und von Lesenden habe, und zwar unter den letzteren solche, welche schon tief in den Sinn der hl. Schrift eingedrungen wären.

Unter der größeren Anzahl der zu Karls des Großen Zeit bestehenden Schulen hoben sich einige durch eine eingehendere Pflege der Wissenschaften hervor; so die Schule im St. Martinskloster zu Tours, dessen Abt Alkuin selbst in späterem Alter war. Zu diesen Anstalten kamen jüngere Geistliche, meistens wohl von ihren Oberen geschickt, zu ihrer weiteren Ausbildung, und von hier aus gingen wiederum Lehrer an andere Schulen.

Unter Karls Regierung begannen auch schon Kloster- und Domschulen ihren Wirkungskreis zu erweitern. In den Klöstern wurde der Unterricht auch anderen als den für den mönchischen Beruf Bestimmten zugänglich gemacht, hier und da vielleicht den Söhnen vornehmer Laien, in der Hauptsache aber zukünftigen Weltgeistlichen. Ebenso nehmen an dem Unterricht der Domschulen neben den kanonischen Schülern andere künftige Geistliche, insbesondere der Nachwuchs des ärmeren Landklerus, teil. Diese Einrichtungen blieben, nachdem sie unter Ludwig dem Frommen eine kurze Reaktion von seiten einer asketischen Richtung in der Kirche zu überwinden gehabt hatten, in der Folgezeit bestehen. Man bringt damit in Zusammenhang, daß an mehreren Abteien und Domstiften Doppelschulen vorhanden waren, so an der Kathedrale zu Rheims und im Kloster St. Gallen. Von letzterem Orte ist uns ein Bauriß erhalten, welcher zwei getrennte Schulräume zeigt; die „innere" Schule, für die künftigen Mönche bestimmt, befindet sich innerhalb der Klausur, die „äußere" außerhalb.

Auch die erste Begründung eines Volksunterrichts wird dem großen Frankenkönig zugeschrieben. Mit der ihm eigenen Konsequenz verlangte Karl von jedem Einwohner seines Reiches als Zeichen seiner Zugehörigkeit zur allgemeinen Kirche die Kenntnis der lateinischen Glaubensformeln und Gebete. Als sich zeigte, daß dieses Ziel nicht zu erreichen war, wurde wenigstens allen Eltern und Herren von Kindern als strenge Pflicht vorgeschrieben, daß sie dieselben zu den Pfarrern oder in die Klöster schicken sollten, damit sie dort den christlichen Glauben erlernten. Man kann darin Anfänge eines Schulzwanges und eines Volksunterrichts erblicken, dessen Lehrinhalt sich freilich auf die allgemeinsten religiösen Kenntnisse beschränkt. Indessen selbst dies irgendwie genügend zu leisten, war jene Zeit nicht imstande, und in den nächsten Jahrhunderten hat die Kirche noch viel weniger Neigung und Fähigkeit hierzu gezeigt. Nur vereinzelt hören wir davon, daß eifrige Bischöfe die Pfarrer ihrer Diöcesen ermahnen, die Kinder der Gemeinde im Glauben zu unterweisen.

3. **Berühmte Schulen der folgenden Zeit.** Die Einrichtungen Karls des Großen bestanden in allen wesentlichen Beziehungen in den nächsten Jahrhunderten unverändert fort. Unter seinem Nachfolger Ludwig dem Frommen bat die höhere Geistlichkeit den Kaiser, wenigstens an drei Orten des Reiches „öffentliche Schulen“ einzurichten; sie mochte dabei an solche denken, wie sie in Tours und an anderen Orten bestanden hatten. Ob dem Kaiser dem willfahrte, ist nicht bekannt, doch ergab sich auch ohne staatliche Einwirkung für die ganze erste Hälfte des Mittelalters das Verhältnis, daß unter den geistlichen Schulen jederzeit einige sich durch eine besonders eifrige Pflege der Wissenschaften hervorthaten. Fast jede deutsche Landschaft hatte zu irgend einer Zeit eine oder mehrere Schulen aufzuweisen, welche durch den Ruhm ihres Unterrichts Schüler von nah und fern in größerer Menge anzogen. In Hessen gelangte bald nach dem Tode Karls des Großen die Klosterschule zu Fulda unter der Leitung von Rabanus Maurus, dem Schüler Alkuins, schnell zu hoher Blüte. Zu einer späteren Zeit, im 11. Jahrhundert, trat die Klosterschule zu Hersfeld an ihre Stelle. In der Landschaft um den Bodensee erlebte die Schule zu Reichenau eine lange Zeit des Ruhmes vom 9. bis zum 11. Jahrhundert, nur im 10. und 11. noch überstrahlt von St. Gallen; an jene mag der Name des Walafrid Strabus, an dieses mögen diejenigen der Ekkeharts und Notkers erinnern. Weithin berühmte Unterrichtsanstalten waren im 11. Jahrhundert am Rhein die Domschulen zu Köln, Mainz, Worms und Speyer. Im Norden Deutschlands ging zu verschiedenen Zeiten von den Schulen zu Corvey, Hildesheim und Magdeburg, in letzterem Orte von der Domschule und derjenigen des Klosters Bergen, ein besonderer Glanz aus. In Bayern erhob sich die schon immer hervorragende Domschule zu Freising im 12. Jahrhundert unter dem Bischof Otto zu dem Gipfel ihres Ruhms, freilich bereits zu einer Zeit, als eine neue Bildung der alten den Rang streitig machte. Dahingegen zeigten die Klosterschule zu Tegernsee, die Domschule in Regensburg und an demselben Orte die Klosterschule von St. Emmeram neben anderen im 11. und 12. Jahrhundert noch die frühere Bildung in höchster Blüte.

4. **Der Unterricht.** Die Schüler der Kloster- und Domschulen gehörten denselben etwa vom siebenten bis zum achtzehnten Jahre an; sie standen also in dieser Beziehung den Schülern der Gelehrtenschulen etwa des 16. oder 18. Jahrhunderts gleich. Der Unterricht an den einzelnen Lehranstalten war von moderner Gleichmäßigkeit weit entfernt und zeigte die größten Verschiedenheiten. Teils nach der mehr asketischen oder freien Richtung der betreffenden Gemeinschaften, teils nach dem Vorhandensein von Lehrern für die einzelnen Gegenstände stieg der Umfang des Lehrkursus in den verschiedenen Schulen von den einem Kleriker allernotwendigsten Kenntnissen zu einer Umfassung des gesamten zu jener Zeit vorhandenen Wissens auf. Die Hauptteile des ganzen Kursus waren, wie schon unter Karl dem Großen, Theologie und weltliche Wissenschaft. Den Gegenstand der ersteren bildete auch später noch ausschließlich das Studium der hl. Schrift. Die weltlichen Wissenschaften wurden in der Form der sieben freien Künste, der artes liberales, gelehrt, eine Form, in welcher schon das ausgehende Altertum sein Wissen encyklopädisch zusammengefaßt hatte. Das Trivium, Grammatik, Rhetorik und Dialektik umfassend, kann darin als das formale, das Quadrivium, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik enthaltend, als das reale Studium betrachtet werden.

Die Grammatik, d. h. die lateinische Sprache und Litteratur, nahm weitaus den größten Raum nicht nur im Trivium, sondern im gan-

zen Kursus ein. Sie bildete die eigentliche Substanz des Unterrichts. Latein war die Kirchensprache, die Sprache der Bibel und überhaupt diejenige aller Bildung und Gelehrsamkeit jener Zeiten. Die Absicht des lateinischen Unterrichts war daher, die Schüler zur eigenen Handhabung der fremden Sprache in Rede und Schrift anzuleiten. Man ging auf der Anfangsstufe schnell auf das Ziel zu, daß die Schüler imstande waren, im Unterricht wie im täglichen Verkehr nur lateinisch zu sprechen. Der Psalter wurde auswendig gelernt, bevor die kleinen Knaben ihn verstehen konnten, das Lesen überhaupt wurde an demselben eingeübt und Vokabeln reichlich eingeprägt. Es war ein Lateinbetrieb, welcher die fremde Sprache den Schüler ganz zu seiner eigenen machen wollte, ein Betrieb, wie derjenige, von dem in Lateinsprechen und lateinischen Aufsätzen Ausläufer bis in unsere Zeit gekommen sind.

Die Mittel, die erstrebte Fähigkeit zu erlangen, waren der grammatische Unterricht und das Lesen der römischen Schriftsteller, besonders der Dichter. Die Lektüre war diesem Unterricht zunächst nicht selbst ein Zweck, sondern eine Handhabe zur Erlernung der lateinischen Rede. „Die Exegese, welche bei der Lektüre der Schriftsteller in Anwendung kam, war vorzüglich nur eine grammatisch-linguistische. Auch in den besten Schulen handelte es sich im allgemeinen nicht darum, ein volles und klares Sachverständnis der zu lesenden Autoren zu vermitteln, sondern man hatte vielmehr nur das eine Ziel im Auge, von den Dichtern die äußere Form und die Gewandtheit und Fertigkeit im lateinischen Ausdruck möglichst rasch zu erlernen.“ (Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland u. s. w. S. 103.)

Aber wenn auch so die Schriftsteller nur die Vorbilder des Ausdrucks und für den Schulbetrieb oft genug nur leblose Objekte waren, so konnte man doch nicht von ihrem Inhalte ganz absehen. Dieser mußte selbst unbeabsichtigt seinen Einfluß auf die Lesenden ausüben. Nicht allein, daß die liebe Jugend öfter im Ovid an verbotenen Früchten naschte; auch ein ernsterer Sinn wurde durch die Gedanken der Schriftsteller gefesselt. Es geht dies schon aus der Opposition hervor, welche die weltlichen Wissenschaften und besonders die klassischen Studien von seiten asketischer Richtungen in der Kirche bald stärker, bald schwächer erfuhren. Das Christentum hatte von seinem Ursprunge her die Richtung auf die Verachtung der Welt und ihrer Schätze noch nicht ganz verloren, und das Mönchstum insbesondere war aus der konsequenten Durchführung dieses Gedankens entsprungen, so daß der Kirche von Zeit zu Zeit immer wieder Bedenken aufstiegen, ob es erlaubt sei, sich dem Lesen der heidnischen Autoren allzu eifrig hinzugeben. Aber es ist ein Zeichen des freien und milden Sinnes jener Zeiten, daß solche Bedenken und Strömungen nie überhandnahmen. Man wiederholte gern ein Gleichnis, mit welchem schon Augustinus es gerechtfertigt hatte, daß die christliche Kirche die Bildung des Altertums in sich aufnahm (de doctrina christiana II, 60). Wie einst die Israeliten, so hatte er ausgeführt, bei ihrem Abzuge aus Ägypten goldene und silberne Gefäße und Prunkgewänder der Einwohner des Landes zu „besserem Gebrauche“ mit sich genommen hätten, so müsse der Christ Gold und Silber den Heiden, nämlich ihre für den Dienst der göttlichen Wahrheit nützlichen Kenntnisse und Wissenschaften ihnen entreißen. So fanden denn die klassischen Studien, freilich immer nach Maßgabe der vorhandenen Quellen und Hilfsmittel, in den Klöstern und bei der Weltgeistlichkeit meistens eine treue und liebevolle Pflege. Neben der Zeit Karls des Großen zeichnete sich diejenige der Ottonen hierin besonders aus.

Das Griechische war neben dem Lateinischen in Deuschland fast ganz unbekannt und jedenfalls für das Schulwesen von keiner Bedeutung. Unter dem Namen der übrigen freien Künste verbarg sich oft ein der ursprünglichen Bedeutung fremder Inhalt. Die Rhetorik war nicht mehr wie im Altertum die Kunst der mündlichen Rede, sondern umfaßte den Unterricht in der Abfassung von Briefen, Urkunden und anderen Schriftstücken, eine für das damalige Leben wichtige Fertigkeit, deren Ausübung ausschließlich dem Kleriker zufiel. Da für diese Art von Geschäften auch die Kenntnis des Rechts erforderlich war, so erhielt sich in den Klöstern während der früheren Jahrhunderte des Mittelalters eine gewisse Bekanntschaft mit Gesetzessammlungen und römischen Rechtsquellen. Als Dialektik wurde die Kunst des logischen Denkens und gewandten Disputierens geübt. In letzterer Beziehung war sie eine Waffe der streitenden Kirche; doch erhob sie sich erst am Ende dieser Periode zu besonderer Bedeutung.

Im Quadrivium kamen hierzu noch einige Realien. Indessen war ein einigermaßen ausgedehnter Betrieb der in demselben vereinigten Künste nicht häufig und galt für schwer. Arithmetik und Astronomie gaben die für den Komputus, die Berechnung der kirchlichen Feste, nötigen Daten und Fertigkeiten. In der Musik wurde die Kunst, welche im Gottesdienste einen so großen Raum einnahm, an manchen Orten auch theoretisch zu behandeln versucht. Eine eigentliche Geometrie endlich gab es nicht; unter diesem Titel waren geographische, naturgeschichtliche, auch medizinische Kenntnisse, vielfach mit theologischen Deutungen durchflochten, vereinigt.

Wir haben ein Zeugnis dafür, wie gegen das Ende dieser Zeit ein gelehrter Abt sich den Lehrgang der geistlichen Schulen in tieferer Begründung und vollkommener Ausführung dachte. Wilhelm von Hirschau (Abt 1069—91), ein Schüler der Klosterschule von St. Emmeram in Regensburg, war ein Förderer strenger Klosterzucht, aber doch mit freiem Sinne der Pflege geistlicher und weltlicher Wissenschaft zugethan und selbst in den Künsten des Quadriviums hochgelehrt und berühmt. Er sagt in einem Werke über den philosophischen und astronomischen Unterricht von dem kirchlichen Studium folgendes: „Der Lehrgang aber ist so, daß, da alles Lehren durch die Rede (eloquentia) geschieht, wir zuerst in der Rede unterrichtet werden. Deren Teile sind drei: recht schreiben und recht sprechen, wie es die Grammatik giebt; das beweisen, was zu beweisen ist, wie es die Dialektik lehrt, und ebendasselbe ausschmücken, wie es die Rhetorik lehrt. Hiermit ausgerüstet und wie mit Waffen versehen müssen wir an das Studium der Philosophie herangehen, in welcher die Ordnung diese ist, daß wir zuerst im Quadrivium, darauf in der hl. Schrift unterwiesen werden, da man ja durch die Erkenntnis des Geschaffenen zur Erkenntnis des Schöpfers gelangt." (Specht a. a. O. S. 385, Anm. 3.) Es ist das System des damaligen klerikalen Unterrichts, nicht wie es in Wirklichkeit überall vorhanden war, sondern wie es sich in einem denkenden Kopfe darstellte.

5. **Adel und Volk.** Der geschilderte Unterricht war nicht nur der einzige, welchen jene Zeit kannte, sondern auch im wesentlichen auf denjenigen Stand des deutschen Volkes beschränkt, für welchen er zunächst bestimmt war, auf die Geistlichkeit. Der Adel, damals in engerer Begrenzung nur die höchsten Würdenträger des Reiches umfassend, besaß in der Leitung weltlicher Angelegenheiten und in der Führung der Waffen einen Lebensberuf, der dem geistlichen gleichstand und zu dessen Ausübung das Studium der Wissenschaften nicht nötig war. Die adlige Jugend lernte reiten, jagen und die Waffen handhaben, aber selten lesen und schreiben. Der vornehme Ritter hielt es sogar für schädlich, seinen Sohn bei den Büchern festzuhalten, statt ihn von klein auf in allen Künsten seines Standes sich üben zu lassen. Nur am Hofe zeigte sich zuzeiten ein lebhafteres Bedürfnis nach einem gewissen Anteil an der gelehrten Bildung. Das Oberhaupt des Reiches mußte es wünschen, lateinisch Geschriebenes lesen und verstehen zu können. Zuweilen auch ergriff ihn und seine nächste Umgebung das Streben nach geistiger Bildung um ihrer selbst willen. Dann fanden die Wissenschaften am Königshofe eifrige Pflege, und ihre Kenntnis mochte sich von da aus in größerem oder geringerem Umfange über den Stand der Vornehmsten im Reiche verbreiten. So war es nach den Zeiten Karls des Großen wiederum besonders unter der Regierung der Ottonen.

Einen eigentümlichen und zum Teil hervorragenden Anteil hatten die vornehmen Frauen an der Bildung jener Zeit. Teils genossen sie als Angehörige der Frauenklöster und Chorfrauenstifter eine der mönchsklösterlichen ähnliche Erziehung — bekannt ist, daß die Nonne Roswitha zu Gandersheim lateinische Komödien nach terenzischem Vorbilde verfaßte, und ihr Beispiel stand nicht vereinzelt da — teils bezeigten sie, auch wenn sie in der Welt lebten, mehr Neigung und fanden eher Zeit, wenigstens die Elemente aller Bildung zu erlernen, als die Männer. Auch ein mehr weiblicher Unterricht in allerlei Handarbeiten wurde den Töchtern der Vornehmen in den Frauenklöstern gewährt.

Noch weniger als für den Adel bestand ein eigener Unterricht für die breite Masse des Volkes. Selbst die in den geistlichen Schulen gelehrten Elementarkenntnisse hatten Sinn und Bedeutung nur im Zusammenhange des klerikalen Lehrganges. Das Lesen wurde nur am Lateinischen und für dasselbe eingeübt; die Schreibkunst, entweder im Abschreiben von Handschriften oder in der Abfassung von Urkunden u. s. w. angewandt, wurde geradezu als „geistliche Kunst" bezeichnet; die Rechenkunst

diente kirchlichen Zwecken. Die ritterlichen Lehnsleute und Dienstmannen des hohen Adels, die Bürger der erst im Aufsteigen begriffenen Städte und vor allem die Massen der landbauenden Bevölkerung lebten ihr Leben im wesentlichen ohne Schule und Schulbildung. Man braucht wohl nicht allzusehr über diese Thatsache zu erschrecken. Der Deutsche, welcher in jener Zeit den Pflug, das Schwert oder das Handwerkszeug führte, mochte sein Dasein so vollkommen ausgefüllt fühlen, wie irgend einer seiner Nachkommen in späterer Zeit; es konnte ihm genügend erscheinen, wenn die Kirche, indem sie für das Heil seiner Seele sorgte, den Inhalt seines Lebens an etwas Höheres anknüpfte.

II. Zweite Hälfte des Mittelalters (1200 bis 1500): Universitäten und Partikularschulen. Städtisches Schulwesen. 1. Höfische Bildung. Es gab bisher nur Eine Bildung, die geistliche; wenn der Adel zu Zeiten Neigung empfand, ebenfalls geistige Bildung sich anzueignen, so konnte dies nur geschehen, indem er an der kirchlichen Gelehrsamkeit Anteil nahm. Die Zeit der Kreuzzüge brachte auch auf diesem Gebiete wie auf so vielen anderen eine große Veränderung hervor. Sie schuf das Rittertum, das seine Angehörigen über den engbegrenzten Kreis des eigentlichen Adels hinaus auch unter Dienstmannen und Vasallen hatte und sie alle zu einem besonderen Stande mit übereinstimmenden Lebensgewohnheiten und starkem Standesgefühl verband; sie ließ ferner in der so geschaffenen sozialen Gemeinschaft eine eigene und zwar weltliche Bildung emporwachsen. Das schönste Erzeugnis derselben war die deutsche Dichtung der zweiten Hälfte des 12. und ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts, wie sie sich in Minnegesang, Volks- und Kunstepos glänzend entfaltete. In den Dichterwerken dieser Zeit spricht sich die volle Freude an dem diesseitigen Dasein aus; selbst ein Wolfram von Eschenbach wollte das Rittertum nur veredeln, nicht es zu gunsten des geistlichen Lebens aufheben.

In der neugeschaffenen Bildung lebend, mußte der Ritterstand auch seiner adligen Jugend eine andere Erziehung als die bisherige geben. Die Pflege der Dichtkunst und der Musik — denn der musikalische Vortrag war noch mit dem dichterischen eng verbunden — nahm den wichtigsten Platz darin ein. Dazu kam das Erlernen fremder Sprachen, besonders der französischen, da das deutsche Rittertum in dem französischen in vielfacher Beziehung sein Vorbild hatte. Diese künstlerischen und litterarischen Fertigkeiten treten zu den schon immer gepflegten körperlichen Geschicklichkeiten hinzu; auch die höfischen Sitten gewannen in dieser Zeit erhöhte Bedeutung. Den sieben freien Künsten des Geistlichen wurden sieben „Frömmigkeiten“ des Ritters gegenübergestellt: Reiten, Schwimmen, Bogenschießen, Fechten, Jagen, Schachspielen und Dichten. Von dem kirchlichen Unterricht wurden in der Regel nur die Künste des Lesens und Schreibens entlehnt, aber daß die ritterliche Bildung auch ohne diese bestehen konnte, zeigt das Beispiel Wolframs von Eschenbach. Die Form des Unterrichts war keine schulmäßige. Privaterzieher unterwiesen den Knaben in Kenntnissen und höfischen Sitten; Reisen in andere Länder und der Aufenthalt an größeren oder kleineren Höfen kamen als Bildungsmittel hinzu. Es bildete sich ein Hofmeistertum aus, wie es der Adel auch zu anderen Zeiten bevorzugt hat.

So wichtig also auch diese neue Zeitrichtung für das geistige Leben Deutschlands war, so hat sie doch für die Geschichte des Schulwesens im engeren Sinne keine besondere Bedeutung. Denn zu einer eigenen Schulform brachte es dieser erste glänzende Aufschwung einer rein weltlichen Bildung nicht. Auch hatte er nur eine kurze Dauer. Die Blüte der deutschen Dichtung wie des höfischen Lebens verging so rasch wie sie aufgebrochen war. Das kirchliche Unterrichtswesen trat wieder seine Alleinherrschaft an, und nur allmählich bereitete sich in den Städten von unten auf ein bürgerlicher Unterricht vor, der länger dauern sollte, weil er auf praktische Notwendigkeiten und nicht auf den heiteren Lebensgenuß, sondern auf emsige und tüchtige Arbeit gestellt war.

2. Die Universitäten; ihre Entstehung. Zu derselben Zeit, in welcher in Deutschland die ritterliche Bildung auf der Höhe stand, um das Jahr 1200, hatte sich in Paris diejenige Form der Universität, der obersten geistlichen Unterrichtsanstalt, gebildet, welche für Deutschland vorbildlich wurde. Freilich vergingen noch 150 Jahre, bis auch hier die erste Hochschule dieser Art gegründet wurde. Jene Pariser Schule aber war wiederum das Endresultat einer längeren Entwickelung, in welcher neu hervorbrechende Wissenszweige die für ihren Unterricht geeigneten Formen gesucht und gefunden hatten. Es ist nötig, diesen Entwickelungsgang kurz zu skizzieren.

In Unteritalien, an einem der Punkte, wo abendländische und arabische Kultur sich berührten, hatte sich die Medizin zu einem eigenen Studium erhoben. Die ärztliche Schule zu Salerno war schon im 11. Jahrhundert berühmt und blieb auch in den nächsten Jahrhunderten die vielbesuchte Hochschule für jene Wissenschaft. Etwas weniger gepriesen, aber vielleicht für das nördliche Europa von nicht geringerer Bedeutung war die nähergelegene medizinische Schule zu Montpellier im südlichen Frankreich. Wir hören von derselben schon in der ersten Hälfte des 12. Jahrhunderts; so besuchte im Jahre 1137 Adalbert von Mainz den Unterricht der gelehrten Ärzte daselbst.

Was ferner die Wissenschaft des römischen Rechtes angeht, so war dieselbe in Italien nicht ausgestorben. Alte Rechtsschulen bestanden in Rom, Ravenna und Pavia; sie alle aber wurden im 11. Jahrhundert von Bologna überflügelt, wo der Rechtsgelehrte Irnerius, den man den „Erleuchter der Gesetzeswissenschaft" nannte, seit etwa 1088 das römische Recht lehrte. Dieses Studium führte hier zuerst zur Bildung einer neuen Unterrichtsform. In den Wirren, von welchen Bologna wie die übrigen oberitalischen Städte infolge der Kämpfe des Papsttums mit dem Kaisertum beständig heimgesucht wurde, empfanden die Studierenden, meist junge Männer reiferen Alters und zum Teil sonst in ansehnlichen Lebensstellungen, die Notwendigkeit, ihrem Studium Ruhe und Sicherheit innerhalb der Stadt zu verschaffen. Sie schlossen sich also zu einer besonderen Korporation zusammen, die sich von der Stadtgemeinde rechtlich unabhängig zu machen suchte. In ihren Bestrebungen fanden sie Schutz bei dem deutschen Kaisertum; Friedrich Barbarossa gewährte ihnen 1158 wichtige Freiheiten.

An dem Studium des römischen Rechts bildete sich seit etwa 1140 dasjenige des kirchlichen oder des kanonischen Rechts aus, das bald sogar jenes überholte. An den späteren mittelalterlichen Universitäten, außer in Italien, herrschte letzteres vor; das römische oder kaiserliche Recht erhob sich erst seit der Mitte des 15. Jahrhunderts im Zusammenhang mit dem aufblühenden Humanismus zu neuer Bedeutung.

Dieselbe Epoche, welche die neuen Wissenschaften der Medizin und des Rechts emporbrachte, führte auch in dem eigentlichen kirchlichen Studium der Theologie und ihrem Vorbereitungskursus eine der folgenreichsten Wendungen herbei. In Nordfrankreich bildete sich im 11. Jahrhundert in einigen der bedeutenderen kirchlichen Schulen daselbst die Scholastik aus, jene Wissenschaft, in welcher das neu erwachende Denken der europäischen Christenheit sich mit den Lehren der Kirche auseinanderzusetzen und sie vor der menschlichen Vernunft zu rechtfertigen suchte. Die Dialektik wurde jetzt die gepriesene Form aller Wissenschaft. Die Theologie verließ das einfache Bibelstudium der früheren Jahrhunderte und wandte sich ganz der logischen Zergliederung der kirchlichen Dogmen zu. Die neue Wissenschaft zog sogleich Fremde, besonders Engländer und Deutsche, in großer Zahl nach Frankreich und wurde dadurch schnell überallhin verbreitet. So lehrte um 1100 Abälard in Paris unter dem Zulauf von Schülern aller Länder Theologie und Dialektik nach der neuen Weise. Im Laufe des 12. Jahrhunderts kam als wichtiges Moment das Bekanntwerden der bedeutendsten philosophischen Schriften des Aristoteles hinzu. Das philosophische Studium nahm infolgedessen einen mächtigen Aufschwung, und im 13. Jahrhundert wurde durch Albertus Magnus und Thomas von Aquino die bleibende Form der Scholastik ausgebildet, in welcher der Kirchenglaube und die aristotelische Philosophie als die beiden einander ergänzenden Hälften der menschlichen Erkenntnis erschienen. Aristoteles war der Philosoph der Kirche geworden.

Durch diesen Umschwung wurde für den Unterricht nicht nur die Theologie zu einem ausgedehnten Lehrgegenstande mit neuem und reicherem Inhalte gemacht, sondern auch das bisherige weltliche Studium wesentlich umgestaltet. An Stelle der Grammatik wurde jetzt die Dialektik oder Logik die wichtigste der sieben freien Künste, und als neuer Bestandteil des Lehrgangs trat zwischen Trivium und Quadrivium die Philosophie, d. h. die Kenntnis des aristotelischen Systems, ein. Dahingegen verlor die Beschäftigung mit den römischen Schriftstellern um ihrer Sprachkunst und ihres Inhalts willen ihren Wert. Allerdings war die Kenntnis der lateinischen Sprache nach wie vor unentbehrlich. Latein blieb die Sprache der Wissenschaft; aber es hatte auch nur noch als solche Bedeutung. Man bildete ein eigenes, das scholastische Latein aus, das imstande war, allen Windungen und Feinheiten der dialektischen Beweisführung zu folgen. Es

fand, allgemeiner gesagt, im gelehrten Jugendunterricht eine Wendung von der Litteratur zur Wissenschaft statt. Das Interesse des späteren Mittelalters war ganz auf die Erwerbung von Erkenntnissen gerichtet, nicht wie die frühere Zeit auf Bildung durch ein litterarisches Studium. Freilich war die Wissenschaft des Mittelalters noch keine selbständige, mit eigenen Augen sehende; durch begriffliche Erörterungen glaubte sie ein Urteil über die Dinge selbst zu gewinnen und war im wesentlichen eine beständige Wiederholung und Fortpflanzung der Wissenschaft des Altertums.

Die Zeitgenossen empfanden deutlich die allmählich eintretende Veränderung, und die in dem bisherigen Bildungsgang Aufgewachsenen nahmen erschreckt wahr, wie die alten Bahnen anfingen verlassen zu werden. Schon der obengenannte Wilhelm von Hirschau klagte am Ende des 11. Jahrhunderts über die neue Jugend, die wie Strohhalme im Winde von jeder neuen Lehre herumgetrieben werde und von den fremden Bildungsstätten, vollgepfropft mit leeren Spitzfindigkeiten und oberflächlichem Geschwätz, heimkehre und alles in Verwirrung bringe. (Schmid, Encykl. 4, S. 1069.) Ein französischer Dichter des 13. Jahrhunderts, Henry d'Andely, verwertete den Gegensatz der alten und neuen Bildung sogar poetisch. Er läßt das Heer der Orleanisten — Orleans zeichnete sich auch später noch durch das Festhalten an der Beschäftigung mit den Klassikern aus — gegen die Pariser, die Vertreter des Neuen, ausziehen. Das Banner der ersteren ist die Grammatik und ihre Kämpfer sind die alten Schriftsteller, die Pariser dagegen streiten für die Logik, und ihre Hilfstruppen sind die Theologie, Physik und andere Wissenschaften. Der Sieg fällt den Parisern zu, doch prophezeit der Dichter die einstige Wiedereinsetzung der klassischen Autoren in ihren alten Rang. (Willmann, Didaktik I, S. 267.)

Die drei neuen Wissenschaften der Theologie, Jurisprudenz und Medizin machten eine Oberstufe über dem bisherigen klerikalen Unterricht nötig; dieser selbst, mit seinem innerlich verwandelten Lehrinhalt, trat als die vorbereitende Stufe darunter. So entstand die später herrschende Form der mittelalterlichen Universität, wonach dieselbe aus der artistischen Fakultät als der allgemein vorbildenden und den Fakultäten der Theologie, des Rechts und der Medizin als den drei oberen besteht. Es ist das Verdienst von Paris, diese Form entwickelt zu haben. In der Stadt an der Seine blühten während des ganzen 12. Jahrhunderts die neuen Wissenschaften in zahlreichen artistischen und theologischen Kursen. Um das Jahr 1180 wird von einem Studierenden der dortige Unterricht in den sieben Künsten, den beiden Rechten und der hl. Schrift gerühmt. Im Jahre 1200 wurden infolge eines Zusammenstoßes der Scholaren mit den Pariser Bürgern die Studierenden unter das geistliche Gericht des Bischofs gestellt und damit dem Machtbereich der Stadt entzogen. Dies wurde, ähnlich wie in Bologna, der Anstoß zur Bildung einer selbständigen Korporation, der Universitas magistrorum et scholarium. Schon im Jahre 1213 erscheint dieselbe mit ihren vier Fakultäten, der theologischen, juristischen, medizinischen und artistischen. Die letztgenannte hatte weitaus die größte Zahl von Mitgliedern. Sie zerfiel später in vier landsmannschaftliche Verbindungen, die Nationen; als solche werden um die Mitte des Jahrhunderts die gallische, normannische, picardische und englische genannt, zu letzterer gehören auch die deutschen Studierenden. Das Haupt der vier artistischen Nationen ist der Rektor, welcher, bezeichnend genug, allmählich zur Stellung eines Hauptes der gesamten Universität emporstieg. Die Artisten stellen eben die Hauptmasse in der Studentenschaft dar. Die meisten Studierenden suchen auch an der neuen Universität nur die Gymnasialstudien, wie sie bisher an Kloster- und Domschulen betrieben waren, aber jetzt freilich durch einen neuen Inhalt an andere Stätten lockten. Das praktische Bedürfnis des kirchlichen Amts wies sie mit einiger Notwendigkeit nur auf diese hin. Die neu geschaffene Oberstufe andererseits war für sich nicht stark genug, um ein selbständiges Leben zu führen; daher blieb der Universitätskursus, um moderne Bezeichnungen zu gebrauchen, mit dem Gymnasialkursus verbunden, ein Verhältnis, das überall während des ganzen Mittelalters unverändert blieb.

3. **Die deutschen Universitäten.** Die deutsche Geistlichkeit nahm, wie bereits angedeutet, an den emporkommenden Wissenschaften schon seit dem 11. Jahrhundert lebhaften Anteil. Die Wanderungen, welche zu den Sitzen der neuen Bildung unternommen wurden, erzeugten sogar ein Vagantentum, das zu Zeiten eine drückende Landplage wurde. Während aber im 13. Jahrhundert nach dem Muster der ersten Universiäten ähnliche Hochschulen in Frankreich, England,

Italien und Spanien in größerer Anzahl entstanden, fuhr man in Deutschland noch lange Zeit fort, die Vollendung der Bildung in fremden Ländern zu suchen. Theologische Lekturen an den größeren Kirchen boten nur einen schwachen Ersatz dafür. Endlich begründete der deutsche Kaiser Karl IV. im Jahre 1348 für sein Königreich Böhmen die erste deutsche Universität zu Prag, „auf daß“, wie es in dem Stiftungsbriefe heißt, „Unsere getreuen Unterthanen, welche es nach der Frucht der Wissenschaft unaufhörlich hungert, im Lande den Tisch des Mahles finden und es für überflüssig achten, Wissenschaft suchend den Erdkreis zu umgehen, fremde Völker aufzusuchen und in auswärtigen Ländern zu betteln“. Es folgten die rivalisierende Anstalt der Habsburger zu Wien im Jahre 1365, neubegründet 1384, die Universität Heidelberg, eine Gründung des Kurfürsten von der Pfalz, im Jahre 1385, die beiden städtischen Universitäten Köln und Erfurt 1388 und 1392. Im nächsten Jahrhundert kommen Leipzig im Jahre 1409 und Rostock 1419 hinzu. Eine zweite Reihe von Gründungen erfolgte seit der Mitte des 15. Jahrhunderts bereits unter dem Einfluß einer abermaligen Wendung im Geistesleben der westeuropäischen Völker, nämlich unter der Einwirkung des Humanismus. So wurde die Universität Greifswald im Jahre 1456 errichtet, Freiburg 1457, Basel 1460, Ingolstadt 1472, Trier 1473, Mainz und Tübingen 1477, Wittenberg 1502, Frankfurt a./O. 1506. Am Ende der Periode war keine deutsche Landschaft mit Ausnahme des Nordwestens ohne eine solche Hochschule für das gelehrte Studium.

Die äußere Gestalt sowie der Lehrgang der deutschen Universitäten unterschieden sich nicht von denen der fremden Hochschulen und entsprachen der allgemeinen geschichtlichen Entwickelung dieser Unterrichtsform. Die vier Fakultäten waren überall vertreten, die artistische stets in Unterordnung unter den drei oberen.

Der artistische Kursus zerfiel wiederum in zwei Hälften, von denen jede mit einer Prüfung und der Erlangung eines akademischen Grades abschloß. Nach etwa zweijährigem Studium konnte der neu eingetretene Student Baccalarius werden, nach weiteren zwei oder mehr Jahren Magister. Als letzterer hatte er das Recht und meistens auch die Verpflichtung, über seine gelernte Wissenschaft selbst wieder den Jüngeren vorzutragen; er konnte zugleich, wenn er wollte, seine Studien in einer der oberen Fakultäten fortsetzen. Wer auch in dieser den ganzen Kursus vollendete, konnte von der Universität den Grad eines Doktors und damit das Recht erhalten, die betreffende Wissenschaft an jeder giltigen Hochschule zu lehren; Zwischenstufen gab es auch hier. Die Studien bis zum Baccalariat umfaßten in der Regel die alten artes der Grammatik, Rhetorik und Logik, letztere freilich in ihrem neuen, bedeutend erweiterten Umfange; es folgten für die Erlangung der Magisterwürde Philosophie und die Fächer des Quadriviums. Daß die philosophischen Disziplinen in diesen Studien überwogen, kann z. B. die Thatsache zeigen, daß in Prag im Jahre 1366 in der artistischen Fakultät von 33 Vorlesungen 21 über Logik und Philosophie handelten, 6 über Grammatik und Rhetorik und 6 über das Quadrivium. Neben den Vorlesungen spielten die Disputationen an der mittelalterlichen Universität eine große Rolle.

In den wenigsten Fällen wurde der gesamte Studiengang durch die artistische und eine der oberen Fakultäten vollendet; nur ein kleiner Teil der Studierenden hatte überhaupt die Absicht, in letztere einzutreten. Daher lag das Schwergewicht der ganzen Anstalt auch in Deutschland wie überall in der artistischen Fakultät. Es ist sogar bei dieser verhältnismäßig nur eine kleine Anzahl, welche sie ganz durchmacht, und selbst diejenigen, welche es nur bis zur ersten Stufe des artistischen Lehrganges, dem Baccalariat, bringen, sind weniger als die Hälfte aller Immatrikulierten. Etwa $^1/_4$ oder $^1/_3$ aller Inskribierten erlangten die Würde eines Baccalarius, kaum $^1/_{20}$ bis $^1/_{16}$ die eines Magisters. „Die übrigen gingen also als simple Scholaren ab, wie sie gekommen waren“ (Paulsen in Sybels Histor. Zeitschr. 1881, S. 293). Der oben gekennzeichnete gymnasiale Charakter des artistischen Unterrichts tritt auch darin hervor, daß die Studierenden auf dieser Stufe ein weit jugendlicheres Alter zeigten als unsere Studenten. In Heidelberg wurde z. B. im Jahre 1453 als untere Grenze für die Immatrikulation das 14. Lebensjahr festgesetzt. In der Regel mögen die Studenten mit 15 oder 16 Jahren eingetreten sein; doch konnte es z. B. Melanchthon, nachdem er mit 12 Jahren immatrikuliert worden war, mit noch nicht 15 Jahren zum Baccalarius und mit noch nicht vollendetem 17. Lebensjahre zum Magister bringen. Damit stimmt endlich auch die Lebensweise der

Studierenden überein. Wie für weniger bemittelte Magister in der Regel gleich bei der Gründung einer Universität Studienhäuser, die sog. Kollegien, geschaffen wurden, in denen sie gemeinsam lebten und ihren Studien oblagen, so waren die Scholaren meistens in den Bursen zu gemeinsamem Wohnen, Leben und Unterricht unter der Leitung von Magistern vereinigt.

Die Universitäten sind durchaus geistliche Anstalten und bezeichnen die Vollendung des kirchlichen Unterrichtswesens im Mittelalter. Die Kirche gab Pfründen für die Universitätslehrer, und Lehrer wie Schüler gehörten dem geistlichen Stande an. Von den Wissenschaften der Hochschule hatte das theologische und lange Zeit auch das artistische Studium ausschließliche Bedeutung für das geistliche Amt, und in der juristischen Fakultät überwog das Kirchenrecht. Die schwach vertretenen Studien des römischen Rechts und der Medizin traten freilich aus dem kirchlichen Charakter heraus; aber es erschien noch selbstverständlich, daß die Kirche die gesamte höhere Wissenschaft in ihrem Schoße barg. Andererseits zeigt jedoch das lebhafte Interesse, welches weltliche Fürsten und städtische Magistrate bei der Errichtung neuer Hochschulen an den Tag legten, daß die neue Schule auch für das weltliche Leben nicht geringe Bedeutung hatte. Nicht allein, daß es jenen einen Zuwachs an Ehre wie auch materielle Vorteile zu bieten schien, eine Hochschule in den Grenzen des eigenen Landes oder den Mauern der eigenen Stadt zu haben; es wurde doch auch die Bedeutung der Wissenschaft für das öffentliche und private Leben mehr und mehr empfunden. Gegen den Ausgang dieser Periode gewinnen die bürgerlichen Berufe, welche neben dem geistlichen ihre Vorbildung auf der Hochschule suchen, an Geltung. Gelehrte Richter, Rechtsbeistände von Fürsten und Städten, Stadtärzte und fürstliche Leibärzte werden häufiger. Aus den Angehörigen der Universität selbst wächst allmählich ein eigener Stand hervor, der Gelehrtenstand, der sich von der Kirche zu emanzipieren strebt. In den Kämpfen der Konzilien mit den Päpsten bildeten die Lehrkörper der Universitäten durch ihre wissenschaftlichen Gutachten eine eigene, von den streitenden Parteien lebhaft umworbene Macht. Zu den weltlichen Leuten mochten sich endlich auch die immer zahlreicher werdenden Magister und Baccalarien der partikularen Schulen rechnen. So begann zu derselben Zeit, wo die Kirche noch den gesamten Umfang der Wissenschaft umspannte, diese schon über sie hinauszuwachsen und die Fesseln einer rein kirchlichen Bestimmung zu lockern.

Eine mittelalterliche Hochschule wurde als studium generale, als allgemeine Studienanstalt, bezeichnet; der Name Universitas wurde, wie das oben angeführte Beispiel von Paris zeigt, nicht im modernen Sinne für die Gesamtheit der an ihr vereinigten Wissenschaften, sondern für diejenige der Lehrer und Schüler gebraucht. Dem studium generale stand nun die schola particularis, die für einen bestimmten Ort oder engeren Bezirk geschaffene Schule, gegenüber.

4. **Die Partikularschulen.** Zu den Partikularschulen gehörten zunächst die alten Kloster- und Domschulen. Dazu waren schon in den letzten Jahrhunderten die gleichartigen Stiftsschulen gekommen, Lehranstalten an den Stifts- oder Kollegiatkirchen, an denen ebenso wie an den bischöflichen und erzbischöflichen ein Kollegium von Geistlichen fungierte.

Den Unterricht der Weltgeistlichkeit an Dom- und Stiftsschulen regelten neuere gesetzliche Bestimmungen der Kirche. Nach den Anordnungen des vierten Laterankonzils vom Jahre 1215, welches bereits früher (1179) gegebene weiter ausführte, sollten an erzbischöflichen Kirchen ein Grammatikus und ein Theologus lehren, an bischöflichen und anderen, soweit diese es leisten könnten, wenigstens ein Grammatikus. Dadurch wurde für letztere ein Unterricht im Lateinischen, für erstere auch ein solcher in Theologie allgemein vorgeschrieben. Im Jahre 1438 wurde durch das Baseler Konzil die Einrichtung von theologischen Lekturen auch auf die bischöflichen Kirchen ausgedehnt.

Von den Mönchsorden hörten die Benediktiner allmählich auf, die besonderen Pfleger des gelehrten Unterrichts zu sein. An ihre Stelle traten seit dem Anfang des 13. Jahrhunderts die neugestifteten Orden, vor allem die Dominikaner und Franziskaner. Sie begründeten in den Städten neue Klosterschulen, in denen den Ordensmitgliedern, wie auch Fremden Gelegenheit geboten war, die unteren und mittleren Stufen des kirchlichen Lehrganges durchzumachen. Der Unterricht der Orden beschränkte sich übrigens hierauf nicht. Die neuen kirchlichen Genossenschaften bemächtigten sich rasch auch der neuen Bildung und suchten sich sofort mit den Universitäten in Beziehung zu setzen. So faßten die Dominikaner in Paris schon im Jahre 1219

festen Fuß. Um die Mitte des Jahrhunderts waren ihre theologischen Professoren bereits in die theologische Fakultät der Hochschule eingedrungen, und in derselben Zeit setzten sie auch einen bestimmten Stufengang für den Unterricht ihrer Ordensleute fest; derselbe führte durch das Studium der Künste oder der Logik durch dasjenige der „natürlichen Dinge" (studia naturalium) zum Generalstudium, schloß sich also ganz dem allgemein üblichen an, wie er sich in Trivium, Quadrivium und Theologie gliederte. Für das Generalstudium wurde ihre Schule in Paris die höchste Anstalt. Die Orden hatten später auf den Universitäten entweder besondere Studienhäuser mit eigenen Professuren oder unterhielten wenigstens ihre dort studierenden Mitglieder auf Kosten der Gemeinschaft. Daher wies z. B. Urban VI. im Jahre 1366, bald nach Gründung der Universität Prag, die böhmischen Klöster der Benediktiner, Augustiner und Prämonstratenser an, Ordensleute nach Prag zu senden; auch sollten die Prioren der Dominikaner, Franziskaner, Augustiner-Eremiten und Karmeliter in Böhmen in ihren Prager Ordenshäusern eine genügende Anzahl tüchtiger Lehrer der Theologie anstellen.

Zu Kloster-, Dom- und Stiftsschulen kamen in dieser Periode als vierte Art von mittleren Unterrichtsanstalten die lateinischen Stadtschulen, über welche weiter unten zu sprechen sein wird.

Der Lehrgang aller dieser Partikularschulen erstreckte sich an den einzelnen Anstalten ganz verschieden weit. Daß einige bestimmungsgemäß durch theologischen Unterricht in den oberen Kursus der Universität eingriffen, wurde bereits bemerkt. Im allgemeinen nahmen sie nur einen bald größeren bald geringeren Teil des artistischen Lehrganges in ihre eigene Behandlung. Oft genug mögen sie sich auch auf die Elemente des Lateinischen beschränkt haben. Wohl eingerichtete Schulen der späteren Zeit, wie diejenigen der Stadt Nürnberg und die St. Sebaldusschule zu Wien, zeigen eine Abgrenzung ihres Lehrganges, die uns sehr natürlich erscheint. Die Schüler derselben erhielten einen sorgfältigen und abschließenden Unterricht im Lateinischen und dazu auf der Oberstufe wie zum Vorgeschmack der höheren Wissenschaften eine elementare Unterweisung in Logik und Rhetorik. Solche Schulen führten demnach in den artistischen Kursus der Universität bis nahe an die Grenze des Baccalariats ein.

Das Verhältnis der Partikularschulen zur Universität war überhaupt nicht dasjenige von programmmäßig vorbereitenden Lehranstalten. Sie boten einen Unterricht an, soweit ihn eben die Verhältnisse einer jeden Schule gestatteten, und überließen es jedem Schüler, davon zu benutzen, so viel er wollte, und es weiterhin zu verwenden, wie er wollte. Aus Thomas Platters Lebensbeschreibung (u. a. in Raumer, Geschichte der Pädagogik I, Beilage 1) ist ersichtlich, wie viel Scholarenvolk sich auf den niederen Schulen umhertrieb, das bei guter Gelegenheit einmal sich die Priesterweihen geben ließ — oder in seinem Scholarentum alt wurde und umkam. Ebenso war es in jener Zeit für den Weiterstrebenden möglich, auch außerhalb der Universität dieselben Kenntnisse wie die dort mitgeteilten zu erlangen. Neben den von der Kirche selbst eingerichteten theologischen Lekturen kamen freiwillige Stiftungen dieser Art vor. In Hamburg, das geographisch von dem Bereich der deutschen Universitäten einigermaßen ablag, wurde schon an der Domschule nicht nur in Grammatik, Logik und Rhetorik, sondern auch in Philosophie unterrichtet. Dazu machte im Jahre 1408 ein Geistlicher der Stadt, der Magister Johannes Britze, eine Stiftung zur Unterhaltung eines theologischen Lektors und sicherte demselben überdies die Möglichkeit, sogar akademische Disputationen abzuhalten, indem vier Predigern durch Darbietung einer weiteren Geldsumme die Verpflichtung auferlegt wurde, an denselben thätigen Anteil zu nehmen. So war es dem Klerus der Diözese möglich, den kirchlichen Lehrgang bis zu seinen obersten Stufen an Ort und Stelle durchzumachen. Das geschah aber zu derselben Zeit, als sich z. B. andere Hamburger Stadtkinder auf der Universität Prag Studierens halber aufhielten. (Meyer, hamburgisches Schul- und Unterrichtswesen S. 59 f.) In ähnlicher Weise halfen sich im Jahre 1415 einige im Norden und Nordosten gelegene Augustinerklöster, indem sie ein wanderndes Studium begründeten, das sich bei jedem Kloster ein Jahr lang aufhielt und zu dem ein jedes einen Bruder stellte. Die Gegenstände des Unterrichts waren Grammatik, Logik, Philosophie und Theologie (Paulsen, Gelehrter Unterricht I, S. 28, Anm.).

Andererseits wurde es allmählich wohl Gebrauch, den Besuch einer Partikularschule als naturgemäße Vorbereitung für den Universitätsbesuch anzusehen. Das war u. a. bei den meisten der Gelehrten der Fall, deren Leben

Muther (Aus dem Universitäts- und Gelehrtenleben im Zeitalter der Reformation. Erlangen 1866) beschrieben hat und die ihren Studiengang noch nach der Weise des Mittelalters machten; von ihnen besuchte z. B. Hieronymus Schürpf in seiner Vaterstadt St. Gallen die Klosterschule und absolvierte dort den grammatischen Kursus, sodann ging er nach Basel auf die Universität. Von Luther ist bekannt, daß er als Knabe die Mansfelder Schule, in welcher schon die Elemente des Lateinischen gelehrt wurden, und darauf von seinem vierzehnten Jahre ab die Schulen in Magdeburg und Eisenach besuchte; von letzterem Orte rühmt er den grammatischen Unterricht seines Lehrers. Achtzehn Jahre alt, im Jahre 1501, bezog er die Universität Erfurt. Sein weiterer Studiengang kann das Bild eines mittelalterlichen Unterrichtskursus vervollständigen. Auf der Universität studierte er neben lateinischen Schriftstellern Dialektik, Physik und Ethik, d. h. die Philosophie des artistischen Kursus. Er wurde nach zwei Jahren Baccalarius, nach weiteren zwei Magister. In späteren Jahren hat er sich dann, wie bekannt, die Würde eines Doktors der Theologie erworben.

5. Die lateinischen Stadtschulen. Der in Universitäten und anderen geistlichen Schulen verkörperten klerikalen Bildung stellte sich in den Städten von neuem eine weltliche Bildung an die Seite, nachdem die ersten Ansätze hierzu im Rittertum rasch vergangen waren. Hier fand, als in der ersten Hälfte des 13. Jahrhunderts das höfische Leben zu sinken begann, die deutsche Kultur einen neuen Mittelpunkt. Selbst die Poesie zog von den Burgen des Adels in den begrenzten Bezirk der bürgerlichen Gemeinschaften; aus dem Minnegesang wurde der Meistergesang. Im 13. Jahrhundert emporsteigend, erlebten die deutschen Städte im 14. und 15. eine Periode glänzender Entfaltung ihrer Macht und ihrer Bedeutung auf allen Gebieten des Lebens. Auch ein vermehrtes Bildungsbedürfnis stellte sich damit ein. Ihm wurde in den Häusern der Vornehmen gelegentlich in derselben Weise entsprochen, wie es bei dem Adel Gewohnheit gewesen war, durch den Unterricht von Privatlehrern. Für die größere Menge der Bildungsuchenden machte sich jedoch ein Verlangen nach schulmäßiger Unterweisung geltend. Diesem Umstande verdanken die schon genannten lateinischen Stadtschulen, auch Rats- oder Pfarrschulen genannt, ihre Entstehung. An den Pfarrkirchen der Städte angelegt, sollten sie den bürgerlichen Kreisen wenigstens die Elemente aller Bildung vermitteln.

Auch praktische Bedürfnisse trieben hierzu. Die Stellung der Städte nach außen hin bedingte die schriftliche Erledigung mannigfacher öffentlicher Geschäfte. Auch für ihre innere Verwaltung waren Urkunden, Protokolle, Stadtbücher, Abrechnungen u. s. w. zu schreiben und zu führen; selbst im privaten Leben mußten in einem entwickelteren städtischen Gemeinwesen Verträge, Schenkungen u. ä. häufig sein. Die Führer dieser Geschäfte waren in der ersten Hälfte des Mittelalters die Geistlichen gewesen; es war natürlich, daß Rat- und Stadtgemeinde sich jetzt in dieser Beziehung selbständig zu machen suchten. Man hatte daher nicht nur Schreiber nötig, die des Lesens, Schreibens und des Lateinischen mächtig waren; auch die an der Regierung des Gemeinwesens besonders Beteiligten mußten es wünschen, nicht ganz ohne diese Kenntnisse und Fertigkeiten zu sein. Ebenso wurde endlich im Handel und Verkehr der Besitz derselben immer mehr zum Bedürfnis.

Die geistlichen Schulen an Kirchen und Klöstern boten allerdings einen solchen Unterricht dar; indessen reichten sie bei der schnellen Vergrößerung der Stadtgemeinden, wie sie im 13. Jahrhundert stattfand, bald dafür nicht aus. Auch zeigte die Geistlichkeit zum mindesten keine besondere Neigung, dem neuen Verlangen entgegen zu kommen. Es mußte also der Rat der Städte selbst die Gründung neuer Schulen veranlassen. In Köln werden Pfarrschulen seit dem Jahre 1234 urkundlich erwähnt. Die eigentliche Zeit der Gründungen scheint jedoch um die Mitte des Jahrhunderts zu beginnen. Lübeck war erst hundert Jahre vorher (1143) gegründet worden. Aber das Gebiet der städtischen Wohnungen hatte sich schnell in der Mitte zwischen dem Bischofssitze auf der einen Seite und der Burg auf der anderen ausgedehnt; zu dem Dom waren bis 1250 vier Pfarrkirchen hinzugekommen. Es war nur eine weitere Folge dieser Entwickelung, wenn im Jahre 1252 der Rat neben der Schule am Dom die Anlegung einer neuen Anstalt an der Marktkirche inmitten der eigentlichen Stadt wünschte. Er machte dabei geltend, daß für die kleinen Knaben der Weg zu der an dem einen Ende der Stadt gelegenen Domschule zu weit und zu gefährlich sei. Die Anlegung wurde von der geistlichen Behörde gestattet, ebenso zehn Jahre darauf die Gründung einer zweiten Schule an einer anderen Kirche der Stadt,

welche vom Dome noch weiter entfernt lag, derjenigen von St. Jakobus. Zwei weitere Schulen an St. Petri und St. Aegidien wurden in der Folgezeit errichtet.

In Hamburg hing die Begründung einer Stadtschule ebenso mit der Erweiterung des städtischen Gebietes zusammen. In der Neustadt, am Elbhafen, hatte sich die Gemeinde von St. Nikolai gebildet. Auch diese wünschte eine eigene Schule neben der alten Domschule zu besitzen. Die Erlaubnis hierzu wurde vom Papste, an den sich die Gemeinde gewendet hatte, im Jahre 1281 gegeben, die endgiltige Begründung allerdings erst nach der Beilegung eines achtjährigen Streites mit dem Scholastikus der Domschule möglich gemacht. Die Stadtgemeinde von Breslau erlangte die Erlaubnis zur Anlegung einer Schule bei St. Magdalenen im Jahre 1267. Die Stadtkinder hatten bis dahin ihren Weg aus der eigentlichen Stadt heraus über die Oderbrücken nehmen müssen, da die Domschule am jenseitigen Ufer des Flusses lag. Die Entfernung war, wie die Gemeinde klagte, weit, der Zustand der Brücken schlecht und der Übergang über dieselben besonders für die Kleinen wegen der Menge der Menschen, Wagen und Pferde, die sich darauf drängten, gefährlich. Die neue Schule lag innerhalb der Stadt am diesseitigen Ufer, ebenso eine andere im Jahre 1293 an der St. Elisabethkirche gegründete. Weitere Gründungen in anderen Städten erfolgten zahlreich in diesem und den nächsten beiden Jahrhunderten. Man kann später das Vorhandensein von lateinischen Stadtschulen durch das ganze deutsche Gebiet verfolgen, und am Ende des Mittelalters war in denselben wohl kein nennenswerter Ort ohne einen derartigen bürgerlichen Unterricht.

Das Bedürfnis, welches zur Errichtung der Pfarrschulen trieb, lag nach dem Gesagten bei der städtischen Gemeinde. Der Rat der Stadt tritt überall als derjenige auf, welcher die neuen Schulen in seinem Interesse wünscht. Er scheut Mühe und Kosten nicht, um von den geistlichen Behörden die Genehmigung zu erlangen, und harrt im Kampfe aus, wenn ihm dieselbe vorenthalten wird. Denn allerdings fehlte es, wie bereits angedeutet, nicht an Veranlassung zu Zusammenstößen mit der kirchlichen Macht, besonders mit der Geistlichkeit desselben Ortes. In den Kapiteln der Dom- und Stiftskirchen hatte der Scholastikus, derjenige Geistliche, welchem die Leitung des Schulwesens oblag, seit dem 12. Jahrhundert eine immer hervorragendere Stellung gewonnen, und diesem mächtigen Kleriker fiel nicht nur die Oberhoheit über alle Schulen des Sprengels, sondern auch das Recht auf die Einnahmen aus denselben zu. Die neuen Schulen, welche die Stadtgemeinden zu gründen beabsichtigten, schienen beides zu beeinträchtigen. Der Rat mußte daher ihre Existenz in der Regel erst dem Scholastikus, bisweilen auch einer anderen Person, welche ähnliche Ansprüche erhob, wie dem Abt eines Klosters, abringen. Der Streit wurde an vielen Orten mit der größten Heftigkeit geführt; es konnte dazu kommen, daß die widerspenstige Stadt mit dem Banne belegt oder andererseits der hartnäckige Klerus von der Bürgerschaft vertrieben wurde. Eine Einigung wurde in der Regel nach einigen Jahren des Kampfes durch die höheren geistlichen Behörden, wie die Bischöfe und den Papst, herbeigeführt, und der Zwist endete dann damit, daß dem Rate die Genehmigung zur Errichtung der Schulen erteilt wurde, wofür derselbe dem Klerus der Stadt sein Schulmonopol aufs neue bestätigte, auch vielleicht ausdrücklich eine Schmälerung der Einkünfte des Scholastikus zu verhüten versprach.

Der Unterricht der Stadtschulen war trotz dieser Gegensätze kein anderer als der in den geistlichen Unterrichtsanstalten erteilte. Es war mit ihrer Gründung keine Reform der Schulen nach ihrem Lehrinhalt beabsichtigt, und es lag den städtischen Gemeinden fern, in ihnen eine andere Art von Bildung anzupflanzen als diejenige, welche in den geistlichen Schulen bisher gepflegt war. Sie waren „Parallelanstalten zu den seit alters bestehenden kirchlichen Schulen“. (Specht, S. 249.) Doch wurde in der ersten Zeit der Gründung der höhere grammatische und jeder weitere Unterricht von den kirchlichen Behörden vielfach den eigenen Schulen derselben Stadt vorbehalten, ebenso bisweilen der Gesangunterricht wegen seiner Wichtigkeit für die feierliche Veranstaltung des Gottesdienstes in den Hauptkirchen. Man kann diese Schulen daher auch als lateinische Elementarschulen bezeichnen. Später ist diese Beschränkung, ebenso wie die geistliche Aufsicht, an vielen Orten weggefallen, wie das Beispiel der bereits erwähnten Nürnberger Schulen aus dem 15. Jahrhundert zeigen kann.

6. **Die Lese- und Schreibschulen.** In denselben Städten, in welchen so seit dem 13. Jahrhundert die bürgerliche Gesellschaft wenigstens an den Elementen der lateinischen Bildung

teilzunehmen suchte, entwickelte sich seit etwa 1350 auch ein rein deutsches Schulwesen. Dasselbe umfaßt die Lese- und Schreibschulen des Mittelalters, welche sich im Gegensatz zu allem lateinischen Unterricht der Zeit auch deutsche Schulen nennen.

Während in der ersten Hälfte des Mittelalters das Lateinische die alleinige Sprache des öffentlich-rechtlichen Lebens in Deutschland war, begann in der zweiten die Volkssprache sich daneben ihren Platz zu erringen. Im 13. Jahrhundert fanden die ersten größeren Rechtsaufzeichnungen in deutscher Sprache statt; der Sachsen- und der Schwabenspiegel wurden in dieser Zeit geschrieben und Stadtrechte, Statuten der Gewerke u. ä. seitdem vielfach deutsch abgefaßt. Auch in anderen Urkunden begann man sich der einheimischen Sprache zu bedienen; bereits im Jahre 1281 gebot Rudolf von Habsburg einen Landfrieden in deutscher Sprache. Es begann sich ferner allmählich ein größeres Bildungsbedürfnis auch unter der Masse des Volkes zu regen. Der Wunsch, durch die Fähigkeiten des Lesens und Schreibens an der allgemeinen Bildung teilzunehmen, wurde allgemeiner, und der Besitz dieser elementaren Fertigkeiten läßt sich etwa seit der zweiten Hälfte des 14. Jahrhunderts in weiterem Umfange nachweisen.

Im Jahre 1382 schickt ein Lübecker Bürger an einen Ratsmann in Stettin ehrenrührige Briefe, die er an die dortige Kirchthür kleben läßt, doch gewiß zu allgemeiner Kenntnisnahme seitens der Stadtbewohner. Um 1400 ist es bei der deutschen Kaufmannschaft zu Nowgorod Brauch, die Namen derjenigen Russen, welche sich als betrügerisch gezeigt haben, an der Treppe anzuschlagen. Im Jahre 1442 wurde auf dem Hansetag zu Stralsund beschlossen, daß gewisse Festsetzungen in den einzelnen Städten durch Aushang auf dem Rathaus bekannt gemacht werden sollten, damit „ein jeder sich danach vor Schaden zu hüten wisse“. Um dieselbe Zeit (1443) waren in Braunschweig auch die Zünfte so des Lesens kundig, daß sie einander durch Spottverse, die sie an ihren Mützen und Hüten trugen, verhöhnen konnten. Es war die Zeit, in welcher das gesteigerte Bildungsstreben die Erfindung der Buchdruckerkunst mitveranlaßte und wiederum durch diese noch weiter ausgebreitet wurde. In einer Schrift aus Mainz vom Ende des Jahrhunderts (1498) heißt es denn auch: „Alles Volk will in jetziger Zeit lesen und schreiben.“ (Vergl. Koppmann, Mitteilungen des Vereins f. hamburgische Gesch. I. 113 f.)

Dem so erwachten Verlangen nach Unterricht im Lesen und Schreiben suchten schon die lateinischen Schulen zu entsprechen, indem sie anfingen, diesen Gegenständen eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen und neben ihren Lateinschülern auch solche aufzunehmen, welche nur die elementaren Fertigkeiten erwerben wollten. In einem hamburger Schriftstück aus dem Jahre 1456, welches die Konzessionierung eigener deutscher Schulen befürwortet, wird doch daneben in jedermanns Belieben gestellt, seine Kinder auch in den lateinischen Schulen lesen und schreiben lernen zu lassen; sie sollten dort an besonderer Stelle sitzen. Die lateinischen Schulen, insbesondere wohl die Stadtschulen, erhielten dadurch an manchen Orten den Charakter von Unterrichtsanstalten, welche allgemein das Schulbedürfnis einer städtischen Bevölkerung befriedigten, auch dasjenige, wonach es guten und achtbaren Eltern als eine Pflicht erschien, ihre Kinder überhaupt etwas lernen zu lassen und sie der Zucht durch die Schule teilhaftig zu machen. Sehr ansprechend ist dies in den Worten ausgedrückt, mit welchen der Rat zu Nürnberg im Jahre 1485 den Erlaß einer neuen Ordnung für die vier größeren Schulen der Stadt begründete. Es heißt dort:

„Sintemalen in den Schulen hie viel Knaben eingeborn und fremde zu Schule gehen und doch nit alle auf eine endliche Ursache zu Schulen gelassen werden und die besuchen, wann etlich werden dazu gelassen, damit sie nit müssig und auf der Gassen umlaufen, sondern bei und neben den andern Knaben Zucht lernen und des kundiger und geschickter werden, etliche, daß sie schreiben und lesen lernen, etliche, daß sie gelahrt oder geistlich möchten werden; deshalb Not ist, ein solch Ordnung, Regiment und Wesen in den Schulen zu haben, damit ein Jeglicher das Sein finden möge u. s. w.“

Daneben führte dieser Unterricht zur Begründung eigener Schulen und Schulzirkel. Solche entstanden ganz der Nachfrage folgend als Privatunternehmungen einzelner Personen; ihr Betrieb erschien als ein Gewerbe, das wie andere für seine Ware Absatz suchte. Die Schreiber der Stadt, vagierende Geistliche und Studenten, fromme Schwestern und Nonnen oder auch weltliche Frauen erboten sich, um ihren Lebensunterhalt oder auch nur einen Nebenverdienst zu gewinnen, kleine Kinder in geringerer oder größerer Anzahl im Lesen und

Schreiben zu unterweisen, wie sie es selbst durch irgend welche Veranlassung gelernt hatten. In einem Formularienbuch aus Augsburg vom Jahre 1484 bittet in einem fingierten Briefe ein solcher Schulmeister darum, daß man ihn doch wie jedermann sonst sein gelernt „Handwerk“ treiben lassen möge. Solche „Kinderlehrer“ sind zuerst in Frankfurt a. M. seit 1364 nachweisbar, „Lehrfrauen“ in Speier 1362, in Mainz sogar schon vor 1300. (J. Müller, Quellenschriften, S. 311 f.).

Der Klerus zeigte sich gegenüber diesen neuen Bestrebungen des Volkes, welche im wesentlichen von unten heraufdrangen, noch weniger geneigt, als denjenigen, aus welchen die lateinischen Stadtschulen hervorgingen. Als in Lübeck um 1400 eine reiche Privatindustrie auf diesem Gebiete sich ausbreitete, kam es mit der Geistlichkeit der Stadt zu langwierigen Streitigkeiten, welche erst im Jahre 1418 durch einen Vertrag zwischen Rat und Scholastikus ihren Abschluß fanden. Es seien, heißt es in der betreffenden Urkunde, viele solcher Schreibschulen von Bürgern gegen den Willen und ohne Erlaubnis des Scholastikus gehalten worden, wovon sie das Schulgeld „aufgenommen und in ihren Beutel gesteckt hätten“. Es wird festgesetzt, daß nur vier Schreibschulen und diese allein mit deutschem Unterricht bestehen sollen, woraus denn hervorgeht, daß die deutschen Schulmeister sich öfter Übergriffe in den lateinischen Unterricht der älteren Anstalten erlaubten. Der Rat beruft die Meister und präsentiert sie, der Scholastikus setzt sie ein. Von dem Schulgeld ist ein Drittel an letzteren zu zahlen, zwei Drittel verbleiben den Meistern. Dieselben sollen sich ferner „wohl vorsehen, daß sie die Schüler, die ihnen befohlen werden, also im Schreiben und Lesen unterweisen und lehren in guten Sitten, daß sie dafür bei Gott Lohn und die Stadt Lübeck bei der Welt Ehre und Würdigkeit empfange“ — ein Zusatz, welcher wiederum zeigt, daß diese Art von Unterricht den Kindern der bürgerlichen Stände eine Unterweisung geben sollte, die nicht allein praktischen Zwecken diente, sondern die Jugend allgemein zu gesitteten und nicht ganz unwissenden Menschen machte. In der Stadt Braunschweig werden ebenfalls um 1400 Schreibschulen erwähnt. In dem Streite, welcher in dieser Zeit auch hier zwischen Rat und Geistlichkeit wegen der beabsichtigten Anlegung zweier lateinischer Stadtschulen ausbrach, richtete sich der Widerstand des Klerus zugleich gegen jene deutschen Schulen. Die Streitigkeiten wurden im Jahre 1420 zu gunsten der Stadt durch einen Vertrag beendet, in welchem auch das Halten von Schreibschulen gestattet wurde; zur Bedingung wird ebenfalls gemacht, daß man in denselben niemand mehr lehre als „schreiben und lesen das Alphabet und deutsche Bücher und Briefe“. Im Jahre 1479 mußte diese Bestimmung von neuem eingeschärft werden; die Vorsteher sollten niemand halten, der lateinische Bücher oder Schriften lehrte. Der Gegensatz, in welchen die neuen Schulen zu den älteren traten, richtete sich so an manchen Orten nicht gegen die geistlichen als solche allein, sondern ebenso gegen die lateinischen Schulen des Rates. Wir haben z. B. aus einem ferner liegenden Gebiete, aus der Stadt Amsterdam, Zeugnisse dafür, wie auch die Stadtschulen bisweilen um ihre Existenz gegen die Schreib- und Lesemeister zu kämpfen hatten. (J. Müller, vor- und frühreformatorische Schulordnungen II, 323 f.) Das ausgehende Mittelalter zeigt auf dem Gebiete des Schulwesens einen lebhaften Konkurrenzkampf. Wie der Scholastikus um seine Hoheitsrechte und mehr noch um seine Einkünfte gegen alle neuen Schulen stritt, so der lateinische Unterricht überhaupt gegen den deutschen, und bald auch im deutschen Schulwesen der berufsmäßige und meist vom Rate privilegierte Meister gegen andere, nicht zunftmäßig sich herandrängende Personen.

Auch in Hamburg bestanden deutsche Schulen wohl seit dem Anfange des 15. Jahrhunderts; jedenfalls übte der Rat um das Jahr 1430 das Recht aus, Personen anzustellen, daß sie deutsche Schreibschulen hielten. Später wurde auch er in Streitigkeiten hierüber mit der Geistlichkeit der Stadt verwickelt; sie endeten im Jahre 1477 damit, daß dem Rate nur gestattet wurde, in einem einzigen, bestimmten Hause eine deutsche Schule einzurichten. Die Schülerzahl sollte vierzig nicht übersteigen; der Rat präsentiert den Schulmeister, der Scholastikus stellt ihn an und behält die Oberaufsicht über ihn. Eine der treibenden Ursachen des Streites und vielleicht auch hier die wichtigste tritt in der Bestimmung hervor, daß von dem Schulgeld dem Scholastikus jährlich so viel gegeben werden sollte, als er von einer gleichen Anzahl von Schülern in den beiden älteren Schulen, der Dom- und der Nikolaischule, erhalten würde. Übrigens ließ sich die Flut hier so wenig wie anderwärts eindämmen; am Ende dieser Periode, im Jahre 1522, klagt der derzeitige Hamburger

Scholastikus, daß „täglich" von alten Weibern und anderen Personen Schulen angelegt würden.

Der Kreis der Schulformen, welche das Mittelalter entwickelt hat, ist damit abgeschlossen. In die Dörfer drang ein geregelter Unterricht erst am Ende dieser Periode ein, und einen allgemeinen Volksunterricht gab es auch in der zweiten Hälfte des Mittelalters nicht. Allerdings war den letzten Zeiten, wie die angeführten Beispiele zeigen, die Anschauung nicht fremd, daß es löblich und einem jeden Menschen anständig sei, in der Schule nützliche Kenntnisse zu erwerben, aber der weitere Gedanke, einen allgemeinen Zwang in dieser Beziehung auszuüben, lag auch ihnen fern; erst in der Neuzeit kommt diese Idee — zuerst in der Kirche, sodann im Staate — zur Geltung. Wenn dies für einen Mangel des Mittelalters überhaupt angesehen werden soll, so entschädigt dafür, daß in jenen früheren Jahrhunderten auf dem Gebiete des Schulwesens nichts auftrat und zur Entfaltung kam, was nicht aus wirklichen und lebhaft empfundenen Bedürfnissen entsprang.

III. Von 1500 bis 1800: Der Humanismus in den gelehrten Schulen. Begründung eines öffentlichen Volksschulwesens. Die Anfänge der Realschule. a) Das sechzehnte Jahrhundert. 1. Der Humanismus und seine Einwirkungen. Es kam gegen den Ausgang des Mittelalters für das gelehrte Schulwesen eine Zeit, in welcher man anfing, der einst so gefeierten Scholastik überdrüssig zu werden, die Disputationen der Universitäten nicht als höchste Bethätigungen des menschlichen Scharfsinns, sondern als leere Wortgefechte anzusehen und eine neue Bildung zu suchen. Man fand sie in der Beschäftigung mit dem klassischen Altertum, das eben jetzt zu neuem Leben erweckt wurde. Zwar gründete auch die Scholastik ihren Unterricht auf alte Schriftsteller, insbesondere auf Aristoteles. Aber die neue Bildung bevorzugte andere Autoren; sie wandte sich von Aristoteles ab und jenen Dichtern wieder zu, welche einst durch die Scholastik zurückgedrängt worden waren, ferner den antiken Rednern und Geschichtschreibern. Ebenso war zwar Latein auch die Sprache der scholastischen Wissenschaft gewesen, aber dasjenige was man jetzt zu erlernen sich bemühte, war das reine, von den Römern des Altertums wirklich geschriebene Latein, welches man nun um seiner selbst willen, wegen seiner Schönheit und seines charakteristischen Ausdrucks, zu studieren anfing. Bald kamen auch das Griechische und das Hebräische als neue Gegenstände des Studiums hinzu. Es ist der Humanismus, der die Gemüter gewinnt, die Idee einer menschlicheren und natürlicheren Bildung, als die frühere Zeit sie geboten zu haben schien, jenes Glied in der gesamten geistigen Erneuerung des Altertums, welche unter dem Namen der Renaissance bekannt ist. Die Wendung, welche im 12. Jahrhundert von der litterarischen Bildung des früheren Mittelalters zu der späteren, philosophisch-wissenschaftlichen erfolgt war, wurde jetzt in umgekehrter Richtung gemacht. Man begann wiederum die Litteratur im engeren Sinne am höchsten zu schätzen. d. h. diejenigen Schriftsteller, welche die Dinge des menschlichen Lebens oder der Geschichte in reicher Mannigfaltigkeit und schöner Form, so wie sie sind, nicht in wissenschaftlicher Formulierung und Bearbeitung, darboten. Man könnte versucht sein anzunehmen, daß derartige Wendungen von Wissenschaft zu Litteratur und umgekehrt in der Geschichte der Erziehung mit einer gewissen Notwendigkeit in bestimmten Zeiträumen sich wiederholen. Was die Menschen schließlich in aller Bildung suchen, ist eine Welt- und Lebensanschauung, welche die ihnen bekannten Erscheinungen in Natur und Geschichte wie im Einzelleben zu einem Ganzen zusammenfaßt. Es scheint, daß sie dieses Ganze bald in der Litteratur eines fremden oder des eigenen Volkes zu finden glauben, wo es dogmatisch und aus der subjektiven Gewißheit des Schriftstellers heraus gegeben wird — bald, diesen Grund als trüglich verwerfend, in der Wissenschaft und ihren Bemühungen, die objektive Wahrheit zu finden, allein das Heil sehen.

Der Humanismus begann in Italien. Seit dem 14. Jahrhundert machten sich hier die Bestrebungen geltend, das alte Römertum an der Stätte seines einstigen Lebens zu erneuern; die neuen Einwohner des Landes fingen an sich als Nachkommen der alten zu fühlen. Boccaccio (1313—1375) wirkte für das Studium der Klassiker, sammelte Manuskripte, besorgte Abschriften und lernte selbst Griechisch. Petrarka (1304—1374) studierte auf der Universität entgegen dem väterlichen Verlangen statt der Rechte den Cicero und Virgil, besang den älteren Scipio Afrikanus in einem lateinischen Epos und nahm Partei für Cola Rienzi, der die römische Republik wiederherstellen wollte; die Scholastiker haßte

und verspottete er. Nachdem der Humanismus hier durch diese und andere Männer weiter ausgebreitet worden war, wurde er im 15. Jahrhundert auch nach Deutschland übertragen. Seit 1450 suchte das aufstrebende jüngere Geschlecht unter den deutschen Gelehrten die neue Bildung in Italien sich anzueignen und brachte sie von dort über die Alpen in das eigene Vaterland zurück. Was Frankreich im 11. und 12. Jahrhundert gewesen war, das wurde Italien im 15. und im Beginne des 16. Jahrhunderts; es war das Ziel aller, welche an der neu erwachten geistigen Kultur Anteil gewinnen wollten. Das Hauptinteresse nahm hierbei in Italien wie in Deutschland die lateinische Sprache und Litteratur in Anspruch. Daneben gewann nun das Griechische, das während des Mittelalters in den Ländern nördlich von den Alpen so gut wie vergessen gewesen war, eine steigende Bedeutung. Seine Kenntnis, in Italien schon vorher wieder erweckt, wurde durch die Zerstreuung griechischer Gelehrten nach der Eroberung von Konstantinopel i. J. 1453 weiter verbreitet. Das Hebräische trat später hinzu; im Jahre 1506 gab in Deutschland Reuchlin die erste Grammatik dieser Sprache heraus. Der Zweck des hebräischen Studiums war vor allem, das Alte Testament in der Ursprache lesen zu können. Auch die griechischen Studien verfolgten zum größten Teil theologische Zwecke; es lag in dieser Richtung, daß i. J. 1516 Erasmus von Rotterdam das Neue Testament zum erstenmale in griechischer Sprache drucken ließ.

Der Humanismus bewirkte in den ersten beiden Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts eine Umgestaltung der deutschen Universitäten gemäß dem neuen Bildungsideal. In Leipzig wurde die Universität i. J. 1519 unter Herzog Georg reformiert. In den vorausgehenden Streitigkeiten und Verhandlungen hatten die Magister der artistischen Fakultät darüber geklagt, daß die Humanisten mit ihren Vorlesungen über die klassischen Dichter und Redner in ihre Kreise eindrängen. Die Wissenschaften handelten — so erklärten sie — von Sachen, nicht von Worten. Wer Worte wisse, der sei ein Grammatikus, er sei aber deshalb nicht gelehrt oder ein Philosoph, worauf doch die Universität gegründet sei; denn Worte zu wissen gehöre Knaben zu (Paulsen, Gel. Unterr. I, S. 104). Der Gegensatz der alten und der neuen Bildung konnte vom Standpunkt der ersteren aus nicht besser bezeichnet werden. Das Ergebnis der Umgestaltung war, daß statt der alten, barbarischen Übersetzungen des Aristoteles fortan andere, elegantere gebraucht werden sollten; aus den scholastischen Kommentaren wurden einige wenige, von den älteren Scholastikern verfaßte ausgewählt. Vorlesungen über Cicero, Quintilian und Virgil wurden zugelassen, das Griechische wurde in den Lehrkursus aufgenommen. Die Universität Wittenberg war i. J. 1502 sogleich unter humanistischem Einfluß gegründet worden. Aus dem Jahre 1507 werden drei Lehrer der artistischen Fakultät erwähnt, welche über lateinische Schriftsteller, wie Virgil, Sallust, Sueton u. a., lesen. Kurz darauf begann Martin Luther dort seine Thätigkeit als Lektor der Philosophie und bald auch der Theologie. Er stimmte mit den Humanisten in dem Gegensatz gegen Aristoteles und den bisherigen Lehrgang der artistischen Fakultät überein und beteiligte sich lebhaft an den Bestrebungen um eine Reform derselben. Aber seine Stellung war zugleich auch eine andere. Durch Aristoteles war nach seiner Meinung im Mittelalter die christliche Lehre verdorben worden; hatten doch die scholastischen Philosophen und Theologen mit ihren die Bibel selbst verdunkelnden Kommentaren ihre Weisheit aus ihm geschöpft. Sein Einfluß mußte gebrochen werden, damit die Lehre des ursprünglichen Christentums wieder rein hervorkomme, und für diese waren ihm die Bibel nach dem jetzt neu eröffneten sprachlichen Verständnis und der Kirchenvater Augustinus die giltigen Quellen. Seine Opposition richtete sich daher höher hinauf gegen die theologische Fakultät der mittelalterlichen Hochschule. Im Jahre 1518 wurden in Wittenberg für Hebräisch und Griechisch Lektoren angestellt, für letzteres kam aus Tübingen Philipp Melanchthon. Um dieselbe Zeit wurde auch in Erfurt eine humanistische Reform durchgeführt und dem Vorgange der drei mitteldeutschen Universitäten schlossen sich die übrigen Hochschulen an.

Ebenso drang die neue Bildung in die Partikularschulen ein. Als Beispiel hierfür mögen die bereits öfter erwähnten Schulen der Reichsstadt Nürnberg genannt werden. Im Jahre 1485 wurde der alte Betrieb der neuen Zeitrichtung gemäß ein wenig modernisiert, indem u. a. einige Lektionen über lateinische Schriftsteller eingefügt wurden. Im

Jahre 1496 wurde ein „Poet“ von der Stadt angenommen, um das vorhandene Bedürfnis nach humanistischer Bildung zu befriedigen; ganz dasselbe suchte man im Jahre 1509 in anderer Weise zu erreichen, indem man den beiden Ratsschulmeistern eine Zulage gewährte, wofür dieselben einer Selekta besonderen litterarischen Unterricht erteilen sollten. Im Jahre 1521 kam endlich an die Sebaldusschule ein gelehrter, der drei alten Sprachen mächtiger Humanist.

2. **Die Reformation.** Am Ende des zweiten Jahrzehnts wurde die humanistische Bewegung abgelöst von einer anderen, tiefer gehenden, welche nicht allein die Gelehrten und Gebildeten, sondern das ganze Volk und besonders die mittleren und unteren Schichten desselben ergriff: die Reformation. Die Geistlichkeit der Kirche hatte sich in den letzten Jahrhunderten des Mittelalters immer mehr zu einer streng abgeschlossenen Aristokratie ausgebildet, welche in allen Religionssachen die Vermittelung ausschließlich für sich in Anspruch nahm und dem Laien wehrte selbst den Zugang zu dem Höchsten zu finden. Ihre weltliche Herrschaft mit allen ihren Ansprüchen erschien immer drückender, und die Schwere derselben wurde um so mehr gefühlt, als sie von einer ausländischen Macht, dem römischen Papsttum, ausging. Luther gab das Zeichen zur Befreiung von dem Drucke, und die Folge war bekanntlich, daß die eine Hälfte der Nation sich auf die Dauer kirchlich selbständig machte.

Diese Ereignisse mußten natürlich auch das mit der Kirche eng verbundene Schulwesen stark beeinflussen. Im Beginne der Bewegung drohte sogar einen Augenblick das ganze bisherige Schulwesen sich aufzulösen. Den Extremen und Schwärmern auf der Seite der Neuerer schien es, als ob zum rechten Glauben überhaupt keine Wissenschaft mehr nötig und aller höhere Unterricht überflüssig sei. Der drohenden Gefahr suchte Luther im Jahre 1524 durch seine Schrift „An die Ratsherren aller Städte Deutschlands, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen,“ zu begegnen. Er entwickelt darin die Grundzüge des neu aufzurichtenden protestantischen Gelehrtenschulwesens. Dasselbe ist ihm nicht zu denken ohne das Studium der Sprachen. Denn wie die reformatorische Bewegung wenigstens in ihren Wortführern von dem wissenschaftlichen Streit um die Grundlagen der Kirchenlehre ausgegangen war, so erschien auch der Fortbestand der neuen Kirche an den Besitz der wissenschaftlichen Waffen in dem Kampfe für den rechten Glauben geknüpft, und hierfür war die Kenntnis der drei alten Sprachen unbedingt notwendig. „Lasset uns das gesagt sein“, heißt es mit den bekannten Worten, „daß wir das Evangelium nicht wohl werden erhalten ohne die Sprachen. Die Sprachen sind die Scheide, darin dies Messer des Geistes stecket; sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod träget.“ Es verbanden sich so für die Wiederaufrichtung des Schulwesens der Humanismus mit der Reformation, wie sich ja auch in ihren Vertretern Luther und Melanchthon beide mit einander verbanden. Wenn jedoch bei Luther die Kenntnis der alten Sprachen wenig mehr als ein Hilfsmittel für die theologischen Zwecke war, so bewirkte Melanchthons Einfluß, daß auch die dem Humanismus eigentümliche Idee, die Beschäftigung mit den alten Sprachen und Litteraturen um ihrer selbst willen, zu ihrem Rechte kam.

Von Luther wurde auch dem protestantischen Schulwesen die Formel mitgegeben, welche für dasselbe während der nächsten drei Jahrhunderte in Kraft blieb: es sollte für geistliches und weltliches Regiment vorbereiten. Während im Mittelalter neben der kirchlichen Bestimmung der Schulen die Vorbereitung für weltliche Berufe nur erst allmählich aufgekommen war, erscheint jetzt die Bildung der künftigen Regenten in Stadt und Land, der Ratsherren und fürstlichen Beamten, gleich wichtig wie diejenige der Geistlichen. Das Schulwesen fügte sich so, wenigstens in den größeren Territorien, in die Regierungsform ein, welche seit Beginn der neuen Zeit die herrschende in Deutschland wurde, in den Fürstenstaat des sechzehnten, siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts, in welchem Geistliche und Juristen neben dem Adel die regierenden Stände sind.

3. **Die protestantischen Universitäten.** Nachdem die ersten großen Stürme des kirchlichen Kampfes sich gelegt hatten, begann die Begründung des protestantischen Unterrichtswesens in Schulen und Universitäten. An der Universität Wittenberg erhielt die theologische Fakultät im Jahre 1533 neue Statuten. Die alte scholastische Theologie wurde völlig abgeschafft; die neueingesetzten vier Professoren lasen über das Alte und Neue Testament, bisweilen

auch über Augustinus. Drei Jahre später fand eine Reformation der gesamten Universität statt. Die zehn Professoren der philosophischen Fakultät sollten über die drei alten Sprachen, über Mathematik, Dialektik, Rhetorik, Physik und Moral lesen. Denn die alten materialen Disziplinen der artistischen Fakultät kamen nicht in Wegfall; sie wurden auch ferner noch auf aristotelischer Grundlage behandelt, nur gebrauchte man auch hier einen gereinigten Aristoteles statt des scholastischen, mit vielen Kommentaren verquickten. Die Lehrbücher, die Melanchthon selbst über diese Wissenschaften auf der neuen Grundlage verfaßte, kamen in den protestantischen Schulen überall zur Verwendung und erhielten sich lange darin. Das Latein, welches gelehrt werden sollte, war natürlich das klassische. Für den ersten Unterricht derjenigen Scholaren, welche sehr jung auf die Hochschule kamen, wurde von Universitäts wegen ein Pädagogium eingerichtet, wie dies schon am Ausgang des Mittelalters einige Universitäten, durch die Not veranlaßt, gethan hatten. Es lag darin der Keim einer Ablösung des niederen artistischen Unterrichts von dem höheren. In der Ordnung des Lehrgangs wich der neue philosophische Kursus nicht sehr von dem alten ab. Er zerfiel wie sonst in die beiden Abteilungen, von denen die erste durch die Baccalariats-, die zweite durch die Magisterprüfung abgeschlossen wurde. Die übrigen Universitäten, welche sich der Reformation anschlossen, erfuhren ähnliche Umwandlungen. Die Einrichtung eines Pädagogiums kehrt an mehreren von ihnen wieder. In Tübingen war dasselbe seit 1557 vierklassig und führte bis zum Baccalariat. Daß aber auch jetzt noch, wie im Mittelalter, kein gleichmäßiger Studiengang für alle Berufe vorgeschrieben war, zeigt u. a. eine Marburger Stipendiatenordnung aus dem Jahre 1560, wonach die minder Begabten nach Absolvierung der philosophischen Fakultät, in der sie auch einige theologische Vorlesungen gehört haben, sogleich in den Kirchen- und Schuldienst übergehen sollen und nur die Begabteren in eine der oberen Fakultäten übertreten.

4. Die neuen Gelehrtenschulen. Die Partikularschulen nehmen in dieser Zeit einen bedeutenden Aufschwung. Die Humanisten der ersten Hälfte des Jahrhunderts mußten vielfach durch die Leitung derselben ihren Unterhalt gewinnen. Es konnte dabei natürlich nicht ausbleiben, daß sie ihre Schulen mit dem in ihnen selbst lebenden Geiste erfüllten. Bald fanden sich auch Männer, welche es sich zur Lebensaufgabe machten, derartige Anstalten in zugleich humanistischem und protestantischem Sinne zu leiten, und sich dieser Aufgabe mit Ernst und Eifer hingaben. Unter ihnen sind Trotzendorf zu Goldberg in Schlesien, Neander in Ilfeld am Harz, Sturm in Straßburg und Wolf in Augsburg durch die Darstellung Raumers in seiner „Geschichte der Pädagogik" (I, 213 ff.) besonders bekannt geworden. Andererseits zeigten die für den Protestantismus gewonnenen Städte und Fürsten vielfach ein lebhaftes Interesse daran, der neuen wissenschaftlichen und kirchlichen Richtung an ihren Schulen eine Stätte zu bereiten. Aus allem diesem ergab sich eine Steigerung des Kursus der alten Partikularschulen; auch wurden sie in engere Beziehung zur Universität gesetzt. Die Rektoren stellten sich jetzt bewußt die Aufgabe, ihre Schüler zur Hochschule vorzubereiten; sie entließen dieselben im Alter von 16 bis 18 Jahren und suchten, wenn nicht den ganzen, so doch einen möglichst großen Teil des philosophischen Kursus zu erledigen. Es bereitete sich der moderne Schulorganismus vor, in welchem die gymnasialen Lehranstalten ihre Schüler nach Absolvierung des Kursus an die Universitäten zu einem höheren Berufsstudium abgeben. Die Gelehrtenschule kam so zugleich dem oben berührten Bestreben der Universität, sich von der untersten Stufe ihres bisherigen Lehrganges zurückzuziehen, entgegen, was freilich nicht ausschloß, daß die letztere gelegentlich auch einmal ihr altes Recht zu wahren suchte, wenn die neue Gelehrtenschule ihren Unterricht weit hinein in den Kursus der artistischen Fakultät erstreckte. So beschwerte sich die Universität zu Basel gegen Thomas Platter, der die Schule am Münster reorganisierte, darüber, daß er die besten klassischen Schriftsteller, ja sogar die Dialektik in seinem Unterricht behandeln wolle.

An die Städte hatte sich, wie bemerkt, Luther selbst bald nach dem Beginn der Reformation gewandt (1524). Auf diese kräftige Anregung hin fanden Neugründungen statt in Magdeburg 1524, Eisleben 1525, Nürnberg 1526 u. s. f. Im Norden war der Reformator Bugenhagen thätig, um die Städte zur Verbesserung ihres höheren Schulwesens zu veranlassen und ihnen Schulordnungen zu geben, so in Braunschweig, Hamburg und

Lübeck. Andere Städte, wie Minden, Göttingen, Soest, Bremen und Osnabrück, übernahmen seine Einrichtungen; ebenso ließen einzelne Länder, wie Dänemark mit Schleswig-Holstein und das Herzogtum Wolfenbüttel, durch ihn ihr Schulwesen reformieren. Für die Städte Kursachsens wurde durch Melanchthon in dem Visitationsbericht von 1528 eine neue Ordnung vorgeschrieben. Von den späteren Gründungen ist die Straßburger Schule durch das Rektorat von Johannes Sturm (seit 1538) besonders bekannt und einflußreich geworden. Die Anstalt galt weithin als Vorbild und hatte viele Fremde unter ihren Schülern; der Lehrplan und die Schulbücher Sturms besaßen noch lange Zeit allgemeine Geltung.

Mit dem Anfang der vierziger Jahre beginnt die eigentliche landesfürstliche Regelung des Gelehrtenschulwesens, durch welche neue und wichtige Momente in dieses Gebiet hineingetragen wurden. Es zeigte sich die Notwendigkeit, von Staats wegen für den Nachwuchs im geistlichen und weltlichen Regiment der einzelnen Territorien zu sorgen. Die Schulen in den Städten wirkten im wesentlichen nur für den engeren städtischen Bezirk, in welchem sie angelegt waren; sie waren Gelehrten- und Bürgerschulen zugleich und konnten nicht immer ihren Kursus weit genug ausdehnen. So führte denn Herzog Moritz von Sachsen im Jahre 1543 eine entscheidende Neuerung ein, indem er in drei Städten seines Landes, zu Pforta, Meißen und Grimma Landes- oder Fürstenschulen begründete. Nach ihrem Vorbilde wurden in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts überall in den protestantischen Ländern ähnliche Anstalten geschaffen. Die neuen Schulen waren allgemein für die Landeskinder bestimmt und hatten die Aufgabe, sie auf öffentliche Kosten in Alumnaten für die Landesuniversitäten vorzubereiten. Ihre Schüler wurden auch auf der Hochschule aus öffentlichen Mitteln unterhalten und mußten dafür die Verpflichtung eingehen, dem Lande späterhin in den höheren Beamtungen zu dienen. Die Mittel selbst wurden aus dem durch die Reformation säkularisierten Kirchengut gewonnen. Diese Schulen hatten ferner den niederen Unterricht nicht, sondern verlangten von ihren Schülern bei der Aufnahme bereits einige lateinische Kenntnisse; sie waren danach rein gelehrte Anstalten mit dem Unterrichte der Mittel- und Oberstufe. Nach oben hin umfaßte ihr Kursus die drei alten Sprachen; doch gab es auch andere Anstalten, deren humanistischer Lehrgang sich auf das Griechische und Lateinische beschränkte. Allen diesen Schulen wurde bald der Name von Gymnasien als unterscheidende Bezeichnung gegeben. Ihnen standen die Stadt-, Rats- oder lateinischen Schulen mit geringerem Kursus gegenüber. Da die Landesschulen meistens durch Verwaltung früherer Klöster entstanden waren, so erhielten sie auch mehrfach den Namen Klosterschulen; so in Württemberg, wo sie durch die Kirchen- und Schulordnung von 1559 eingerichtet wurden.

Der durch die Reformation geschaffene Typus der protestantischen Gelehrtenschule blieb für die nächsten drei Jahrhunderte, bis zum Ende des achtzehnten, maßgebend. Der klassische Unterricht, welcher im Mittelpunkte des Lehrplans steht, bezweckt ein Doppeltes: dem Schüler die Fähigkeit zu geben, sich in lateinischer Rede, gebundener wie ungebundener, mit Gewandtheit auszudrücken, und ihm eine gewisse Summe nützlicher Kenntnisse mitzuteilen. Dies hatte schon Melanchthon seinen Studenten gegenüber ausgesprochen. „Ich habe mich immer bemüht“, sagt er einmal, „euch solche Schriftsteller vorzulegen, welche zugleich die Erkenntnis der Dinge mehren und am meisten dazu beitragen, die Rede zu bereichern. Denn diese beiden Teile hangen zusammen und haben sich, wie Horaz sagt, in Freundschaft verschworen, daß eins durch die Hilfe des anderen steht und gestützt wird; denn es kann niemand gut reden, wenn er nicht den Sinn mit der Kenntnis der besten Dinge ausgerüstet hat, und die Erkenntnis ist lahm ohne das Licht der Rede.“ (Corpus Reformatorum XI, 112.) Aus den alten Schriftstellern schöpften jene Zeiten eine erweiterte Lebens- und Menschenkenntnis, ja ihr Wissen überhaupt. Homer wird als eine gute Vorschule für den künftigen Regenten eines Gemeinwesens gerühmt, indem er in der Ilias die Künste des Krieges, in der Odyssee diejenigen des Friedens zeige. Thucydides schien zugleich die eigenen deutschen Angelegenheiten darzustellen; aus Ovids Metamorphosen werden neben moralischen Wahrheiten mannigfache Kenntnisse aus Geographie, Astronomie, Naturgeschichte u. s. w. gezogen, und so fort. Der litterarisch gestimmte Humanismus im Gegensatz zu dem auf wissenschaftliche Erkenntnis

gerichteten Scholasticismus war somit in die deutschen Schulen eingeführt und erhielt sich darin für die folgenden Jahrhunderte in Wirksamkeit. Man kann sogar, das gegenwärtig ablaufende Jahrhundert mit in die Betrachtung einschließend, die gesamte Geschichte des höheren Schulwesens in Deutschland vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart als Eine Periode ansehen und sie als diejenige des modernen Humanismus den beiden früheren, dem Humanismus des Mittelalters und der Scholastik, als dritte anreihen. Was auf die Schulen im 17. und 18. Jahrhundert einwirkte, waren fremdartige Einflüsse, die doch nicht imstande waren, ihren Charakter ganz zu verändern. Ob der Humanismus, nachdem er im Anfang unseres Jahrhunderts eine glänzende Erneuerung erfahren und sich während desselben in den höheren Schulen behauptet hat, in der Gegenwart sich seinem Ende zuneigt oder ihm beschieden ist, nach der gegenwärtigen Depression sich von neuem zu erheben — darüber gehen die Ansichten der jetzt Lebenden auseinander.

Ebenso wichtig wie der Inhalt war diesen Zeiten die Form der Rede. Aber auch in diesem Punkte glaubte man das Beste von einem fremden Volke entlehnen zu müssen. Es sind die Zeiten der lateinischen Gedichte und Reden bei allen Gelegenheiten des öffentlichen und privaten Lebens, der lateinischen Inschriften an den Häusern der Lebenden wie auf den Grabsteinen der Toten und der lateinischen Redensarten und Wörter in der Sprache.

5. Der Unterricht der Jesuiten. In denjenigen Territorien, welche katholisch blieben, ging das gesamte höhere Unterrichtswesen seit der Mitte des Jahrhunderts in die Hände des Jesuitenordens über. Gegründet, um einen weiteren Abfall von Gliedern der alten Kirche zu verhindern oder, wenn möglich, Teile des Verlorenen wieder zu gewinnen, suchte derselbe der protestantischen Bildung eine gleichwertige katholische entgegenzusetzen. Er sorgte nicht nur für eine bessere Erziehung des Klerus, sondern bot auch den Unterricht seiner Schulen unentgeltlich jedem an, der ihn benutzen wollte. Sowohl Bürgerkinder wie die Söhne der Vornehmen und Fürsten fanden darin Aufnahme. Er umspannte in weitem Bogen vom Rhein durch Süddeutschland bis nach Polen und Preußen im Osten das Gebiet des Protestantismus, indem er überall entweder in die alten Gymnasien und Universitäten eindrang oder neue Gymnasien und „Kollegien“ gründete. Letztere umfaßten entweder den Gymnasialkursus allein oder dazu das Universitätsstudium. Die theologischen und philosophischen Fakultäten des Ordens erhielten bald auch vom Papste das Recht, akademische Grade ebenso wie die alten Universitäten zu erteilen. Der Studiengang war im wesentlichen derselbe wie auf den protestantischen Schulen; auf einen humanistischen Kursus folgte ein dreijähriges Studium der Philosophie auf Grund der aristotelischen Kompendien, danach der vierjährige theologische Kursus. Die Pflege des medizinischen und juristischen Studiums lag dem Orden ferner. Der gelehrte Jugendunterricht konnte demnach in Deutschland zu jener Zeit trotz der Kirchenspaltung bis zu einem gewissen Grade als einheitlich angesehen werden; im protestantischen Norden wie im katholischen Süden war der Humanismus der wichtigste Bestandteil desselben geworden. Die katholische Kirche des 16. Jahrhunderts hatte die neue Bildung der Zeit so völlig in sich aufgenommen, wie einst im 12. und 13. Jahrhundert ihre Vorgängerin die neu aufkommende Scholastik. Freilich bewirkte der kirchenpolitische Zweck des Jesuitenordens, daß in seinen Schulen Wissen und Unterricht unter einer strengen Kontrolle standen. Daher war z. B. in der Studienordnung der Gesellschaft (Ratio studiorum, reg. comm. omn. prof. sup. fac. 6.) angeordnet: „Auch in dem, was keine Gefahr für den Glauben und die Frömmigkeit enthält, soll niemand bei irgendwie erheblicheren Dingen neue Quästionen noch eine Ansicht ohne eine genügsame Autorität und ohne die Erlaubnis der Oberen einführen, noch etwas gegen die Sätze der Lehrer der Kirche und die gemeine Meinung der Schulen lehren; vielmehr soll ein jeder vor allem den approbierten Lehren and den auf katholischen Akademieen jeweilig am meisten rezipierten Ansichten folgen.“

Damit war in bedenklicher Weise die innere Weiterentwickelung dieses Schulwesens unterbunden. Während die protestantischen Schulen sich in den nächsten Jahrhunderten den mannigfachen Einflüssen neuer Zeitrichtungen offen erhielten, blieb der katholische höhere Unterricht unverändert auf der alten Grundlage bestehen; erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts begannen sich auch hier neue Strömungen geltend zu machen, die

ihrerseits dazu mitwirkten, daß der Jesuitenorden aufgehoben wurde (1773).

6. **Die protestantische Volksschule.** Die Reformation brachte auch in das bürgerliche Schulwesen, wie es sich bis zum Ausgang des Mittelalters entwickelt hatte, etwas Neues hinein. Zwar in der ersten Zeit des Kampfes war die Aufmerksamkeit der Reformatoren vor allem auf die gelehrten Schulen gerichtet. Es schien besonders darauf anzukommen, in ihnen das Rüstzeug für den fortdauernden Kampf sich zu erhalten. Daher eifert Luther in dem Sendschreiben von 1524 gegen diejenigen, welche der Sprachkenntnis entbehren zu können glaubten und meinten, es sei genug, die Bibel und Gottes Wort deutsch zu lehren. Die Schrift ist, wie bereits bemerkt, eine dringende Aufforderung, für den Fortbestand des gelehrten Vorbildungskursus zu sorgen. Für eine einfachere Schulbildung, glaubte er, sei hinlänglich gesorgt, wenn die Knaben des Tages eine oder zwei Stunden, die Mädchen eine Stunde zur Schule gingen; aus ihnen sollten dann die Tüchtigsten zu Lehrern und Lehrerinnen, Predigern und „anderen geistlichen Ämtern" ausgewählt und weiter unterrichtet werden. Ähnlich dachte sich Bugenhagen die verschiedenen Stufen der Schulbildung. Nach der Braunschweiger Schulordnung vom Jahre 1528 sollen ganz Unbegabte die lateinischen Schulen nur bis zum 12. Jahre besuchen, andere dieselben mit dem 16. Jahre verlassen, um in einen praktischen Beruf einzutreten, endlich die Ausgewählten zu den gelehrten Studien selbst übergehen. Die deutschen Schulen ließ er daneben bestehen. Die sächsische Schulordnung, welche Melanchthon im Jahre 1528 gab, bewegte sich ebenfalls in diesem Gedankenkreis. Sie teilt die Schüler in drei „Haufen"; nur die geschicktesten unter ihnen sollen in den obersten, den dritten, kommen. Wenn sie zugleich für diese Schulen fordert, daß darin das Deutsche nicht besonders gelehrt werde, so soll damit wohl nur ein eigener deutscher Unterricht, wie er in manchen lateinischen Schulen gleichzeitig erteilt wurde, abgelehnt werden. So erschien in der Regel der elementare Unterricht in enger Verknüpfung mit dem höheren.

Bald jedoch ergab sich die Pflege eines selbständigen Volksunterrichts als notwendige Folge aus dem Wesen der Reformation. Der Laie sollte in der neuen Kirche selbst an die Quelle des Glaubens herangeführt werden. In der deutschen Bibel hatte Luther dem gemeinen Mann das Grundbuch seiner Religion in der Muttersprache gegeben; es war die natürliche Voraussetzung dabei, daß er im stande sein sollte, sie selbst zu lesen. Es kam überhaupt in der neuen Kirche weit mehr als in der alten auf eine verstandesmäßige Erfassung des Glaubens an; daher wurde ein eigentlicher Unterricht in der Religion jetzt notwendig, und auch hierfür hatte Luther durch seinen Katechismus bereits ein geeignetes Schulbuch dargeboten. In der That wurde an vielen Orten infolge der Reformation wenigstens ein Katechismusunterricht eingerichtet, dessen Leitung meistens den Küstern zufiel. Es war etwas Ähnliches, wenn z. B. Bugenhagen in Braunschweig anordnete, daß den beiden deutschen Schulmeistern, welche vom Rate angenommen waren, jährlich aus der allgemeinen Kirchenkasse Geschenke gegeben werden sollten, damit sie ihre Jungen zu gewissen Zeiten etwas Gutes lehrten aus dem Worte Gottes, den zehn Geboten, dem Glauben u. s. w. Eine festere Gestalt gewann diese Art von Unterweisung durch die fürstlichen Schulordnungen seit der Mitte des Jahrhunderts, und zwar ging unter den deutschen Ländern Württemberg hier voran. In demselben Lande, in welchem noch 1546 Herzog Ulrich befohlen hatte, in den kleinern Landstädten die neben den lateinischen bestehenden deutschen Schulen abzuschaffen, weil sie jenen Schüler entzögen und weil ein jeder lateinische Schüler im Latein das Deutschschreiben und -Lesen ergreife, gab Herzog Christoph durch die Schulordnung vom Jahre 1559 den deutschen Schulen ihre Stellung als selbständiges Glied des Landesschulwesens neben den mittleren und oberen Unterrichts-Anstalten. Es sollten in den größeren Flecken des Fürstentums mit den bisherigen Meßnereien solche Schulen verbunden werden, in welchen die Kinder der „fort schaffenden Unterthanen" im Lesen, Schreiben, Religion und Kirchengesang zu unterrichten wären. Die Kirchenbehörde sollte geschickte und zuvor examinierte Personen in diese Schulen und Meßnereien einsetzen. Das Rechnen ist nicht als Gegenstand des Unterrichts genannt, doch werden die künftigen Schulmeister darin geprüft. Auch die Methode des Unterrichts wird vorgezeichnet; der Lehrgang wird in drei Stufen und danach die Schülergemeinde in drei „Häuflein" geteilt; auf deutliche Aussprache der Wörter ist

zu achten u. s. w. Die Schulaufsicht wird von der Kirche geführt, zu unterst von den Pfarrern, sodann von besonderen Superintendenten und endlich vom Kirchenrat. Für den Katechismusunterricht wird die Schulpflicht geboten; die Eltern sollen hierin für die Versäumnisse ihrer Kinder gestraft werden. Dieser württembergischen Schulordnung ist die braunschweigische von 1569 und die kursächsische von 1580 nachgebildet.

Wie der Name anzeigt, sollten diese Schulen den schon seit dem Mittelalter besonders in den Städten bestehenden „deutschen Schulen" sich anschließen. Indessen erhalten sie doch einen besonderen Charakter dadurch, daß die religiöse Unterweisung als ein Hauptstück des Unterrichts erscheint. Auch waren sie von Landes wegen eingerichtet, während jene durch das wirtschaftliche Bedürfnis begründet und erhalten wurden. Es trennt sich so auf dem Gebiete des Volksschulwesens die staatliche oder Kirchenschule von der freien bürgerlichen Schule des Mittelalters. Die wirklichen Zustände entsprachen freilich den ernst gemeinten Bestrebungen nicht. Namentlich auf den Dörfern waren Schulen nicht regelmäßig vorhanden, und ihr Bestand war unsicher. In Württemberg selbst mußten die Schulmeister im Jahre 1588 ermahnt werden, womöglich auch Sommerschulen einzurichten, und noch lange Zeit blieb die Einteilung in ordentliche und Winterschulmeister bestehen. In anderen Kirchen- und Schulordnungen jener Zeit, wie der pommerschen Kirchenordnung von 1563 und der kurmärkischen Konsistorialordnung von 1573, werden Dorfschulen überhaupt nicht erwähnt.

7. **Die Privatschulen.** Gegenüber den neuen Schulen bestanden jene aus der früheren Zeit überkommenen deutschen Schulen in demselben oder vielleicht noch größerem Umfange fort, und man muß sich diese Thatsache vergegenwärtigen, um ein vollständiges Bild des damaligen Schulwesens zu gewinnen. Das Bedürfnis nach den elementaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens war in dieser Zeit nur noch allgemeiner geworden. Der Handwerkerstand war noch nicht von seiner Höhe herabgesunken, das städtische Leben noch reich und mannigfaltig. Die Reformation hatte die Teilnahme des Volkes an den allgemeinen Angelegenheiten ungemein gesteigert, und die tief in das Jahrhundert hinein dauernden politischen und religiösen Kämpfe erhielten dieselbe in gleicher Stärke. In den „Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" (1891 Heft 1) findet sich ein interessantes Aktenstück, welches einen Einblick in dieses private städtische Schulwesen des 16. Jahrhunderts gewährt. Danach bestanden in München im Jahre 1560 neben drei lateinischen Schulen 19 Schulen deutscher Schulmeister. Diese haben ihre Thätigkeit eine kürzere oder längere Reihe von Jahren, ja einer, der zugleich lateinischer und deutscher Schulmeister ist, 46 Jahre ausgeübt, die meisten stets am Orte selbst, einige mit Unterbrechung durch Aufenthalt an anderen Orten. Einzelne von ihnen haben die Universität gesehen, einer hat es sogar zum Baccalarius gebracht, die meisten sind wohl mit lateinischem Unterricht nie in Berührung gekommen. So hat der eine sein Handwerk bei einem Schreiber in Landsberg gelernt, ein anderer bei seinem Vater, der auch zwanzig Jahre in München Schulmeister war, ein dritter hat, wie es heißt, „bei dem Hans Reitter allhie gelernt lesen, schreiben und rechnen." Sie haben zwischen zwanzig und achtzig, ja bis hundertzwanzig Schüler, Knaben und Mädchen. Einer von ihnen scheint vornehmer zu sein als die übrigen; er hat viele Schüler von Adel und nimmt für seinen Unterricht das Doppelte, als was bei den anderen üblich ist. Die meisten nämlich fordern 10 bis 15 Kreuzer vierteljährlich von jedem Schüler, einer von den Schreibenden 15 Kreuzer, sonst, d. h. wohl von den nur Lesenden, 12 Kreuzer. Für Rechnende wird in der Regel das Doppelte, 30 Kreuzer, gefordert. Der Unterricht schließt auch bei diesen Privatlehrern die Religion ein. Das Aktenstück ist gerade das Ergebnis einer Visitation dieser Schulhalter auf ihren guten katholischen Glauben hin. Sie lassen die Schüler beten und singen und bereiten sie auf Wunsch der Eltern zur Beichte und Kommunion vor. Auch ist an mehrere von ihnen von seiten etlicher Bürger, nämlich von „gemeinen Handwerks Volk", das Verlangen gestellt worden, daß sie nach evangelischem Brauch Psalmen singen lassen sollen.

Bei einem so blühenden Zustande dieses Erwerbszweiges ist es nicht auffällig, daß an manchen Orten die deutschen Schulmeister, dem Zuge der Zeit folgend, sich zu einer besonderen Zunft mit Innungslade und Vorstehern zusammenschlossen. Dann wurde der Name von Winkelschulen, der sonst ihren eigenen Kursen

im Gegensatz zu den vom Staate oder der Kirche gegründeten Anstalten zufiel, an diejenigen Schulen weitergegeben, deren Leiter außerhalb der Zunft ihre Thätigkeit ausübten, und diese selbst wurden wie die Pfuscher im Handwerk als Bönhasen, Kalmäuser u. dgl. bezeichnet und verfolgt. Solche Zünfte werden in diesem und in den folgenden Jahrhunderten z. B. in Lübeck, Frankfurt a. M. und Nürnberg erwähnt; in letzterer Stadt bestand die Innung der Schreib- und Rechenmeister noch im Jahre 1808 bei der Einverleibung der Stadt in das Königreich Bayern. In Hamburg hatte der Reformator Bugenhagen in der Kirchenordnung vom Jahre 1529 festgesetzt, daß nicht zum Schaden der neugegründeten Gelehrtenschule zu St. Johannis irgendwelche Winkelschulen geduldet werden sollten. Dieselben ließen sich jedoch nicht so leicht abthun. Um 1550 werden neue Klagen über dieselben geführt; die Stadt suchte dem Übel zu wehren, indem sie selbst die Einrichtung kleinerer Schulen in die Hand nahm: es sollten, „um die unordentlichen deutschen Winkelschulen abzuthun“, öffentliche Küsterschulen in jedem Kirchspiel für die Kleinen, denen die Johannisschule zu weit sei, eingerichtet werden. Einige Jahre später stellte man alle Vorsteher von Schulen unter die Aufsicht bestimmter amtlicher Personen. Es ist das ein Beispiel von der Art, wie die Verwaltung einer Stadt diesen üppig wuchernden Zweig des Schulwesens zu beschneiden und sein Wachstum zu regulieren suchte. Im ganzen aber war das kirchliche oder staatliche Schulwesen noch zu schwach, um mit Erfolg dem privaten Abbruch zu thun; ebendarum hatte das letztere auch durchaus seine Berechtigung und verdiente den Schimpf nicht, den ihm das amtliche Schulwesen anzuhängen suchte.

8. **Katholischer Volksunterricht.** In den katholischen Ländern verhielten sich die Jesuiten, denen, wie bemerkt, das gelehrte Schulwesen zugefallen war, gegen den Volksunterricht im wesentlichen ablehnend. Die Tendenz des Ordens war zu sehr auf den wissenschaftlichen Kampf mit der gelehrten Welt des Protestantismus gerichtet, als daß er sich mit demselben Eifer dem niederen Unterricht hätte widmen mögen. Die noch von Loyola verfaßten Konstitutionen entschuldigen dies freilich mit dem Mangel an der genügenden Anzahl von Personen für den Lese- und Schreibunterricht (Erklärung C zu IV, 12). Dennoch wurde auch in der katholischen Kirche ein Katechismusunterricht eingeführt. Das Konzil zu Trident empfahl denselben und der Jesuit Canisius verfaßte einen vielgebrauchten Katechismus. In Bayern erließ Herzog Albrecht V. 1564 eine Schulordnung, welche die Schulhalter unter bestimmte Aufsicht stellte und einen Unterricht im christlichen Glauben, im Lesen und Schreiben forderte; er ermahnte bei anderer Gelegenheit die Geistlichkeit seines Landes, deutsche Schulen zu errichten. So entsprach bis zu einem gewissen Grade auch im niederen Unterrichte der protestantischen Bewegung eine ähnliche auf katholischem Gebiete.

b) Das siebzehnte Jahrhundert. 1. **Nationale und moderne Bildung. Ratichius und Comenius und die gelehrten Schulen.** Die Bewegungen, welche die Reformation ausgelöst hatte, zitterten in Deutschland bis zum Ende des 16. Jahrhunderts nach; erst mit dem Beginn des 17. begann die deutsche Kultur neue Wege einzuschlagen. Es waren nationale Bestrebungen, welche damals aufkamen. Die Gebildeten fingen an, den Humanismus der Schulen und Universitäten als etwas Fremdes zu empfinden, und man suchte eine eigentlich deutsche Bildung zu begründen. Ein Anzeichen dafür war die Gründung der „fruchtbringenden Gesellschaft“ zu Weimar im Jahr 1617. Die Pflege der deutschen Sprache sollte ihre Aufgabe sein. Adel und Bürgertum wirkten hier gemeinsam, denn der Adel war, nachdem er lange dem nationalen Leben ferner gestanden hatte, seit dem 16. Jahrhundert in eine neue Beziehung zu demselben durch seinen Anschluß an das emporgekommene Fürstentum getreten, und die bürgerliche Gesellschaft genoß noch die Früchte ihrer bisherigen hervorragenden Geltung.

Eine andere Veränderung ging von der modernen Wissenschaft aus, welche in dieser Zeit bei den südlichen und westlichen Völkern, in Italien, Frankreich, den Niederlanden und England, im Entstehen begriffen war. In diesen Ländern hatte der Humanismus, obgleich an sich eine litterarische Strömung, zu einem neuen Aufschwung der Wissenschaft geführt. Denn indem derselbe mit der mittelalterlichen Kultur brach, befreite er zugleich das wissenschaftliche Denken, das bisher in den Banden des kirchlichen Glaubens und des Aristoteles gelegen hatte; der Kampf gegen den Aristotelismus, von den Humanisten im Interesse

der klassischen Sprachen und Litteraturen geführt, erlöste doch zugleich die Forschung von der drückenden Autorität, mit welcher jener Philosoph sie belastete. Eine Reihe von Männern, zum größten Teil in der Zeit vor und nach 1600 lebend, führte die neue Wissenschaft herauf; Kopernikus und Kepler begründeten die neue Astronomie, Galilei die Physik; bald fand sich in Descartes der erste Philosoph der neuen Richtung, in Baco ihr großer Methodiker.

Deutschland hat im großen und ganzen diesen Fortschritt nicht mitgemacht, wenn es auch zu dem genannten Kreise von Gelehrten die beiden ersten Namen stellte. Das deutsche Volk blieb wissenschaftlich, wie bald auch wirtschaftlich, hinter den übrigen Nationen zurück. Auf den deutschen Universitäten hatte nach der Reformation Aristoteles fortgefahren so unbedingt wie je zuvor zu herrschen. Die Reformatoren hatten zwar seine scholastischen Kommentatoren aus dem Unterrichte verbannt, aber der Inhalt des Philosophen selbst blieb doch die einzige und unanfechtbare Grundlage alles Unterrichts in den Wissenschaften. Als im Jahre 1569 Petrus Ramus, der in der Bekämpfung der aristotelischen Lehre seine Lebensaufgabe sah, nach Heidelberg kam und die Regierung des Landes ihm eine Lektur der Ethik übertragen wollte, weigerte sich die Fakultät, da seine Art zu lehren nicht mit der des Aristoteles übereinstimme, dessen Philosophie überall in Deutschland, ja in Europa als die beste anerkannt sei. Jener griechische Denker ist weiterhin noch bis zum Ende des 17. Jahrhunderts die unbestrittene Autorität im Universitätsunterricht geblieben. Die neue Wissenschaft ging an Deutschland vorüber und das deutsche Volk hat das Versäumte erst spät nachgeholt. Nichtsdestoweniger konnten Einflüsse auch dieser Entwickelung auf das deutsche Schulwesen nicht ganz ausbleiben. Es steht fest, daß von den beiden bekannten pädagogischen Reformatoren des 17. Jahrhunderts Comenius durch Baco lebhafte Anregung erhielt. In Verbindung mit der bezeichneten nationalen Tendenz bewirkte diese Richtung einige nennenswerte Veränderungen in dem gelehrten deutschen Schulwesen, die freilich nicht alle die Verwüstungen des dreißigjährigen Krieges überdauerten. Es ist die Zeit von 1600 bis 1648, welche mit einigen Worten zu charakterisieren ist.

In den Reformplänen des Ratichius (1571 bis 1635), des genannten Comenius (1592 bis 1671) und in ihrer Genossen kamen die neuen Ideen zum Ausdruck. Sie wollten auf dem Gebiete des gelehrten Unterrichts die Jugend rascher zur Wissenschaft und zu einer Erkenntnis der Dinge selbst führen. Der Humanismus, so schien es ihnen, gab nur Kenntnis von Worten, Büchern, Meinungen, oder wenn er auch wirklich zu einem realen Wissen führen wollte, so schleppte er den Lernenden doch auf einem so langen Umwege dahin, daß er kaum ans Ziel gelangte. Deshalb boten sie neue Methoden und neue Sprachbücher an, durch welche die Erlernung der klassischen Sprachen, besonders der lateinischen, wenigstens abgekürzt werden sollte. Die Schulen, sagt Comenius, „haben nicht die Dinge selbst gezeigt, wie sie an sich sind, sondern was über dieses und jenes der eine und der andere und ein dritter und zehnter meine und schreibe, so daß für den Gipfel der Gelehrsamkeit gegolten hat, vieler Menschen verschiedene Meinungen über viele Dinge zu wissen.“ (Didact. magna XVIII, 23.) Er selbst suchte in mehreren seiner lateinischen Schulbücher alle Wörter und Ausdrücke der gelehrten Sprache so vollständig und bequem zusammenzustellen, daß sie, „in kurzer Zeit und mit geringer Mühe begriffen, einen leichten, anmutigen, sicheren Durchgang zu den Schriftstellern, welche von den Sachen selbst handeln, geben möchten.“ (Janua reserata, praef. § 11.) Die Humanisten fühlten es sehr wohl, welche Wendung damit bezeichnet war. Sie klagten, daß die Neuerer die guten Autoren, welche der Vorzeit Lehrer der Bildung und Rede gewesen seien, der Jugend aus der Hand nehmen und dafür über philosophische und theologische Dinge mit ihnen disputieren wollten — ganz wie einst im 12. und 13. Jahrhundert die Vertreter des Alten über die jungen Scholastiker geklagt hatten, welche, dialektischer Hirngespinste voll, die Klassiker beiseite warfen.

Indessen kam es diesmal nicht zu einem völligen Niedergang des Humanismus. Die Ideen der Neuerer fanden gelegentlich in neuen Schulordnungen Aufnahme, und Comenius' Bücher wurden an manchen Orten gebraucht. Aber der klassische Sprachbetrieb blieb das Hauptstück des gelehrten Schulunterrichts; nur trat das Griechische allmählich noch mehr hinter dem Lateinischen zurück. Es wurde bald nur noch so weit getrieben, als die Theologen es für ihren Beruf brauchten, und die Lektüre beschränkte sich in diesem Fache allmählich auf

das Neue Testament. Aus der griechisch-lateinischen Schule des Reformationszeitalters wurde die Lateinschule dieses und des nächsten Jahrhunderts.

2. **Neue französische Bildung; Ritterakademieen.** Nach dem dreißigjährigen Kriege war für das gelehrte Schulwesen die allgemeine Lage eine andere geworden. Das Bürgertum der Städte war tief herabgedrückt und arbeitete schwer daran, auch nur seine Existenz wieder aufzurichten; es mußte dem Adel die führende Stellung in der Nation allein überlassen. Für diesen erhob sich zu gleicher Zeit ein neues Vorbild einer glänzenden Kultur, dem man nachzustreben suchte wie im 16. Jahrhundert dem Vorbild des Altertums. In Frankreich gelangte unter Ludwig XIV. der im Königtum verkörperte Staat zu einer solchen Macht und Vollkommenheit, so bestechende Lebensformen der höheren Gesellschaftsklassen wurden ausgebildet und eine so reiche und blühende Litteratur entstand, daß der deutsche Adel hier einen Ersatz zu finden glaubte für das, was ihm das Leben der eigenen Nation nach den Verwüstungen des großen Krieges nicht bieten konnte. Es begann die Zeit des französischen Einflusses, dessen Übermacht erst nach hundert Jahren wieder gebrochen werden sollte. Mit der französischen Kultur zusammen drangen aber nun auch in verstärktem Maße jene neuen Wissenschaften in Deutschland ein, die bei den westlichen Völkern ausgebildet waren: Philosophie, Mathematik, Physik und eine neue Staats- und Rechtswissenschaft. Allerdings sind dieselben für jene Zeit nicht in der theoretischen Abstraktheit zu denken, in welcher sie uns Bestandteile der Bildung sind, sondern in ihren Beziehungen zur Praxis und in Verbindung mit den davon abgeleiteten Nebendisziplinen. Mathematik und Physik interessierten hauptsächlich in ihren Anwendungen auf Technologie und Kriegskunst, und neben den eigentlichen Staatswissenschaften wurden mit Vorliebe Geschichte und Geographie, Statistik, Genealogie und Heraldik gepflegt.

Das Bildungsideal des deutschen Adels setzte sich dementsprechend aus der Kenntnis der französischen wie anderer moderner Sprachen, aus den genannten Wissenschaften und aus den mancherlei Künsten zusammen, die für einen nach französischer Sitte gebildeten Edelmann unentbehrlich schienen, den Künsten eines feinen Benehmens und aller körperlichen Geschicklichkeiten, wie des Tanzens, Fechtens, Reitens u. s. w. Diese Bildung aber schienen die alten humanistischen Gymnasien und Universitäten nicht mehr geben zu können. Es wurden infolgedessen eigene Schulen für den jungen Adel gegründet, die sog. Ritterakademieen, von denen sich einige bis auf die Gegenwart erhalten haben, ohne sich freilich noch in ihrem Unterricht von den sonstigen Gymnasien zu unterscheiden. Sie entsprachen nach ihrer Form einem ausgebildeten Gymnasium mit einigen akademischen Kursen. Griechisch und Hebräisch fallen auf diesen Schulen fort; statt dessen werden neben dem noch unentbehrlichen Latein die modernen Sprachen, Französisch, Italienisch, auch Spanisch und Englisch, dazu die neuen Wissenschaften gelehrt und wird eine sorgfältige Unterweisung in allen ritterlichen Künsten gegeben. Da das Bedürfnis nach einer besonderen Bildung des adligen Standes auch früher schon sich geltend gemacht hatte, so finden sich derartige Schulen vereinzelt auch vor dieser Zeit; die eigentliche Blüte der Ritterakademieen fällt jedoch in die Zeit nach dem Kriege. So wurde z. B. im Jahre 1653 in Kolberg, 1655 in Lüneburg, 1682 in Wien, 1687 in Wolfenbüttel mit der Gründung einer adligen Bildungsanstalt vorgegangen; anderswo entstanden sie im nächsten Jahrhundert.

Es trennte sich demnach in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts die Bildung des Adels von dem sonstigen geistigen Leben der Nation. Das letztere fand wie bisher seine Pflege auf den gelehrten Schulen und Universitäten, aber führte dort ein kümmerliches und wenig geachtetes Dasein; die Vertreter derselben wurden mit einer neuen Bezeichnung als „Pedanten“ verspottet, während auf der Gegenseite die Wissenschaften wie die Personen „galante“ hießen. Erst gegen Ende des Jahrhunderts sollte die neue Bildung auch den alten Universitäten und Schulen näher treten.

3. **Der deutsche Unterricht; Herzog Ernst der Fromme von Gotha.** Für den sog. deutschen Unterricht des 17. Jahrhunderts war es wichtig, daß Ratichius und Comenius nebst ihren Anhängern auch eine bessere Pflege der Muttersprache verlangten. Zunächst schon in den gelehrten Schulen selbst: die Schüler sollten nicht eher zum Lateinischen übergehen, als bis sie das Deutsche „recht und fertig lesen, schreiben und sprechen“ könnten. Diese Forderung war nicht überflüssig, denn die alte Methode, die Schüler entweder bald nach den ersten An-

fängen des Deutschen zu der fremden Sprache zu führen oder sie gar am Lateinischen das Lesen zu lehren, war noch immer im Gebrauch. Statt dessen sollte auf den unteren Stufen zuerst ein guter und ausreichender Unterricht im Deutschen gegeben werden; ja es war eine gern wiederholte Forderung, daß die Schüler der Lateinschulen selbst die Grammatik nicht am Lateinischen, sondern am Deutschen lernen sollten. Demgemäß wurde z. B. in der sechsklassigen Schule, welche Ratichius in Köthen einrichtete, in den drei unteren nur die Muttersprache getrieben, und zwar in der letzten und vorletzten das Lesen und Schreiben, in der drittletzten die deutsche Grammatik für diejenigen, welche Latein lernen wollten. Dieser verstärkte und verselbständigte deutsche Unterricht kam bei den damaligen Schulverhältnissen, wonach die gelehrten Schulen der Städte in den unteren Klassen zugleich Bürgerschulen waren, auch der rein deutschen Bildung der Bevölkerung zu gute; er kam es noch mehr in den eigentlichen deutschen Schulen, für die nun derselbe ausführliche und methodisch angelegte muttersprachliche Unterricht gefordert wurde. Die Neuerer wollten so dem deutschen Unterricht erst seine rechte Würde und Selbständigkeit geben. Er sollte nicht mehr in unsicherer Existenz neben dem gelehrten Schulwesen einhergehen, sondern teils in größerem Umfange in selbständigen Schulen vertreten sein, teils dem gelehrten Unterricht zur Grundlage dienen. Daher folgt in dem Schulorganismus, dessen Plan Comenius in seiner Didactica magna entwarf, auf den häuslichen Unterricht, welcher dem Kinde durch die Mutter bis zum 6. Lebensjahre gegeben wird, die schola vernacula, die Schule der Muttersprache, welche in jeder Gemeinde sein muß und welche von allen Kindern, auch den zum Studieren bestimmten, vom 6. bis zum 12. Jahre besucht wird. Erst dann folgt der gelehrte Unterricht in Gymnasium und Universität.

In diesem Plane ist zugleich zu beachten, daß Comenius für eine allgemeine Schulpflicht eintrat. Er verlangte, daß alle Menschen der Wohlthaten des Unterrichts teilhaftig werden sollten, Arme wie Reiche. Freilich sah er zugleich, daß die Zeiten von einer Verwirklichung seiner Idee noch weit entfernt waren. An vielen Orten sind, so gestand er selbst, Schulen überhaupt nicht vorhanden, an andern sei nur für die Kinder der Wohlhabenden gesorgt. Aber seine Mahnungen hatten doch den Erfolg, daß in kleinen Territorien wohlmeinende Fürsten die Schulpflichtigkeit aller Kinder ihres Landes aussprachen. Für den Unterricht der bestehenden Schulen verlangte Comenius gemäß dem Zuge der Zeit auch die Aufnahme von Realien; das Kind sollte in der es umgebenden Wirklichkeit auch geistig sich heimisch machen. In der schola vernacula sollte daher der Unterricht neben Religion, Kirchengesang, Lesen, Schreiben und Rechnen auch eine allgemein gehaltene Geschichtsdarstellung, einige Kosmographie und eine Beschreibung der Gewerbe und Künste umfassen.

Die Ideen der Neuerer fanden schon im Jahre 1619 ihre Anwendung im Fürstentum Weimar, wo durch den Superintendenten Kromayer, einen entschiedenen Anhänger des Ratichius, eine neue Schulordnung gegeben wurde. Es sollten u. a. „so viel möglich“ alle Kinder, Knaben wie Mädchen, die Schule besuchen. Wichtiger ist jedoch, was einige Jahrzehnte später im gothaischen Lande durch Herzog Ernst den Frommen, veranlaßt wurde. Die durch ihn bewirkte Förderung und Organisierung des Volksunterrichts seines Landes ist wohl das Bedeutendste, was im 17. Jahrhundert auf diesem Gebiete geschah. Der Herzog ließ sogleich nach seinem Regierungsantritt (1640) durch Andreas Reyher, ebenfalls einen überzeugten Anhänger der Reformbestrebungen, eine neue Schulordnung, den sog. „Schulmethodus“ ausarbeiten, der im Jahre 1642 erschien. Es war darin bestimmt, wie es im Fürstentum mit den Knaben und Mädchen auf den Dörfern und mit den untersten „Hausen“ der Schuljugend in den Städten bezüglich des deutschen Unterrichts gehalten werden sollte. In drei auf einander folgenden Klassen werden Religion, Kirchengesang, Lesen, Schreiben, Rechnen und Realien gelehrt. Der religiöse Unterricht ist stark betont; doch geht auch z. B. das Deutschschreiben bis zu Aufsatzübungen. In den Realien sollen die Kinder u. a. das Zeitmaß nach Sand- oder Sonnenuhr, Auf- und Untergang von Sonne und Mond, die Himmelsgegenden, Pflanzen und Tiere kennen lernen, ferner über geistliche und weltliche Sachen, wie über das Thüringische Land und was darin ist, über Gräben, Raine, Ämter, Spitäler, über die Obrigkeit, die Gerichte, den Handelsstand u. s. w. belehrt werden und endlich einen gewissen Unterricht in Geometrie und Physik (Meßkunst und Naturlehre) erhalten. Die allgemeine Schulpflicht wurde ausgesprochen. Die Eltern sollten

ihre Kinder vom fünften bis zum dreizehnten Jahre zur Schule schicken, für Schulversäumnisse derselben mit Geld bestraft und die Strafgelder zur Unterstützung armer Schüler verwendet werden; die Schulen sollten Winter und Sommer gehalten werden. Über die Zahl und Versäumnisse der Kinder führen die Lehrer Tabellen. Die Geistlichen sind ihre Vorgesetzten und Inspizienten. Der Herzog ließ es bei dem Vorschreiben nicht bewenden. Er sorgte für bessere Lehrer, legte Schulhäuser an, richtete eine geregelte Schulinspektion ein und ließ auch durch Reyher die nötigen Schulbücher nach den neuen Methoden ausarbeiten. Er gab ferner zur Erhöhung der Lehrerbesoldungen aus eigenen Mitteln größere Summen her und veranlaßte seine Landstände, ein gleiches zu thun; er begann sogar für die Hinterbliebenen der Lehrer zu sorgen. Denn der Herzog sah es für seine christliche Regentenpflicht an, sich des Unterrichts seiner Unterthanen anzunehmen. Die Idee einer landesherrlichen Kirchenschule, wie sie durch den Protestantismus begründet war, erfuhr so durch ihn eine bedeutende Förderung. Leider ging unter seinen Nachfolgern, denen die Nachahmung des Versailler Hofes ein höheres Ziel schien, das Gewonnene wieder verloren.

Auch im übrigen Deutschland fehlte es nicht ganz an ähnlichen Bestrebungen, indessen wurden sie nicht mit derselben Konsequenz durchgeführt. Das niedere Schulwesen hatte, wie es natürlich war, durch die Verwüstungen des dreißigjährigen Krieges am meisten gelitten; in manchen Gegenden war es gänzlich zertreten. Doch wurden in Württemberg schon in den letzten Jahren des Krieges Verordnungen erlassen, welche die deutschen Schulen wiederherstellen sollten; freilich war man im Jahre 1672 erst so weit, daß an einigen Orten auch im Sommer wöchentlich ein- oder zweimal unterrichtet wurde. Im Erzstift Magdeburg bemühte sich nach dem Ende des Krieges der Administrator August eifrig um die Begründung eines deutschen Schulwesens, aber er mußte besonders auf dem Lande die Erfolglosigkeit seiner Bemühungen erfahren. In Brandenburg forderte der große Kurfürst in der Kirchenordnung von 1662 Kirchen und Gemeinden auf dafür zu sorgen, daß „hin und wieder", sowohl in Dörfern und Flecken als in Städten, wohlbestellte Schulen angeordnet würden. Es kündete sich damit das preußische Volksschulwesen an, das zwar vom Staate angeordnet wurde, aber hinsichtlich der Ausführung und insbesondere der materiellen Begründung der Kirche und noch mehr den bürgerlichen Gemeinden zufiel.

4. Die Privatschulen. Der große Kurfürst hatte in der genannten Verfügung zugleich die Winkelschulen verboten. In der That mußte sich das öffentliche Volksschulwesen auch in diesem Jahrhundert seinen Platz meist erst von dem privaten erstreiten, und der Umfang des letzteren scheint nicht geringer gewesen zu sein als in dem vorigen. In den Städten dauern die Klagen der wohl konzessionierten lateinischen oder deutschen Schulhalter über ihre minder berechtigten Konkurrenten fort. Handwerker oder Weiber, die zu anderer Arbeit zu träge seien, so hieß es, fingen auf eigene Hand das Schulhalten an, ihre Schüler seien vielfach aus den Stadtschulen entlaufen, ohne bezahlt zu haben, und verhöhnten dann noch obendrein ihre früheren Lehrer. Auch manchem armen Schulgehilfen, der Hauslehrer bei Reichen sein könne, würde durch die Winkelschullehrer das Brot aus dem Munde genommen. Eine Regelung dieses Schulwesens wurde u. a. in der hessischen Schulordnung von 1656 unternommen. Es sollten keine „Nebenschulen" ohne obrigkeitliche Erlaubnis gehalten werden; Lehrer wie Schüler derselben sollten unter der Inspektion des Rektors der Stadtschulen stehen. Die Privatschullehrer sollten ihre Schüler zu fleißigem Kirchenbesuch anhalten und im Religionsunterricht keine anderen Bücher einführen als die in den öffentlichen Schulen gebrauchten; auch sollten sie kein ungebührlich hohes Schulgeld nehmen. Diese und ähnliche Verordnungen zeigen jedenfalls, daß das private deutsche Schulwesen noch immer ein nicht wegzuleugnender Bestandteil des gesamten Unterrichtswesens war.

5. Katholisches Volksschulwesen. Für die katholischen Länder bleibt zu erwähnen, daß dort im 17. Jahrhundert der Orden der patres piarum scholarum oder der Piaristen sich der Sache des Volksunterrichts annahm. Derselbe wurde im Jahre 1600 gestiftet und im Jahre 1622 vom Papste bestätigt. Die Gegenstände des von ihm erteilten Unterrichts weichen von den auch sonst üblichen nicht ab; es sind Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion.

c) **Das achtzehnte Jahrhundert.** 1. Umwandlung der Universitäten. Die in der Zeit nach dem großen Kriege emporsteigende moderne Bildung begann seit dem letzten Jahr-

zehnt des 17. Jahrhunderts auch in die deutschen Universitäten einzudringen. Christian Thomasius griff als Leipziger Professor der Rechte die bisherige Jurisprudenz und Philosophie der Hochschulen an. Es war eine unerhörte Neuerung, daß er sich im Jahre 1687 seinen Studenten gegenüber zu Vorlesungen in deutscher Sprache über eine moderne philosophische Schrift erbot; hatten doch Aristoteles und die lateinische Sprache auf den Universitäten bisher unbedingt die Herrschaft gehabt. Er machte sich in Leipzig durch seine Opposition bald unmöglich, fand aber um so bereitwilligere Aufnahme in dem Nachbarstaate Brandenburg, dessen Kurfürst Friedrich III., der spätere erste preußische König, der neuen Zeitrichtung zugeneigt war. Wesentlich durch Thomasius' Einfluß bestimmt, unternahm der Kurfürst die Gründung der Universität Halle im Jahre 1694. Die neue Hochschule sollte die erste Vertreterin der modernen Bildung sein. Thomasius selbst wurde mit der Reform des juristischen und philosophischen Unterrichts betraut; für die Theologie wurde u. a. August Hermann Francke berufen, der ebenso wie jener seiner modernen Ansichten wegen von der Leipziger Universität verstoßen worden war. Francke war bekanntlich einer der Begründer des Pietismus, jener religiösen Richtung, welche in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts ein innerlicheres Glaubensleben des Einzelnen zu begründen suchte. Pietismus und moderne Wissenschaft verbanden sich hier, wie einst Reformation und Humanismus in Wittenberg. Von Halle aus teilte sich der Umschwung bald den übrigen Universitäten mit. Die Neuerungen, welche infolgedessen eintraten, betrafen alle Fakultäten der alten Universität. In die Theologie, welche schon im 16. Jahrhundert, bald nach dem Ableben der Reformatoren, von der Beschränkung auf das Alte und Neue Testament und den Augustinus zu einer ausgebildeten Dogmatik zurückgekehrt war, drang jene tiefere Glaubensrichtung. Die Jurisprudenz gestaltete sich gemäß der neuen Staats- und Rechtswissenschaft um, die gerade in dieser Zeit in Deutschland durch Pufendorf (gest. in Berlin 1694) vertreten worden war. Die medizinische Wissenschaft fing an sich von der mittelalterlichen Methode, im wesentlichen über Texte des Hippokrates, Galenus u. a. zu lesen, zu eigener Beobachtung und Deduktion zu wenden. Im ganzen genommen, konnte man sagen, daß jetzt erst aus der mittelalterlichen Universität die moderne wurde; insbesondere kam dasjenige, was den Charakter der deutschen Universitäten seitdem ausmacht, das Prinzip der freien wissenschaftlichen Forschung, jetzt erst zur Geltung. An die Stelle der in den Schriften der Alten festgelegten, von Generation zu Generation überlieferten wissenschaftlichen Erkenntnisse trat die neue Wissenschaft, welche die Wahrheit ihrer Sätze vor jedem neuen Geschlechte erweisen muß und von jedem auch durch eigene Forschung verändert oder bereichert werden kann. In ihrem Bestande besonders betroffen wurde die philosophische Fakultät. Nicht allein, daß in den eigentlichen philosophischen Disziplinen der modernen Philosophie an Stelle des Aristoteles Raum gegeben wurde, es trat auch der zweite große Bestandteil derselben, das humanistische Studium, in dieser Zeit bedeutend zurück. Die Beschäftigung mit den Klassikern fing an aus dem Universitätsunterricht zu verschwinden und sich ganz auf die Gymnasien zurückzuziehen. Andererseits traten die philosophischen Wissenschaften durch ihre Modernisierung derjenigen der drei oberen Fakultäten näher, und es vollzog sich allmählich das Aufsteigen des einstigen vorbereitenden artistischen Kursus zu einer Gleichstellung mit den höheren Fakultätsstudien, so daß auch die moderne Gliederung der Universität in ihren Anfängen auf die Umwälzung in der ersten Hälfte des 18. Jahrhunderts zurückgeht.

2. **Die Gymnasien bis zur Mitte des Jahrhunderts.** In die Gymnasien drang die moderne Bildung ebenfalls seit 1700 ein. Die „galanten“ Wissenschaften wurden zuerst in Privatkursen neben dem gewöhnlichen Unterricht betrieben, wie man einst humanistische Kurse an den scholastischen Lehrgang angefügt hatte; allmählich wurden sie dann auch in den Umfang der üblichen Unterrichtsgegenstände aufgenommen, zunächst an den Landesschulen, dann auch an den großen Stadtschulen. Die Kenntnis der französischen Sprache erwies sich auch den bürgerlichen Ständen immer mehr als notwendig, ebenso einiges Wissen in Geschichte, Geographie und Mathematik. Das Pädagogium, welches Francke in Halle um 1700 begründete, gestaltete seinen Lehrplan gemäß diesen Anforderungen; es wurde eine Mustergelehrtenschule für weitere Kreise. Neben dem Lateinischen wurden hier Griechisch und Hebräisch, doch nur als freiwillige Fächer, getrieben; die Lektüre beschränkte sich im Griechischen fast ausschließlich auf das Neue Testament.

Dahingegen fanden das Französische, Geographie und Geschichte, Mathematik und deutsche Stilübungen Aufnahme. Die Vorliebe der Zeit für die Kenntnis der bürgerlichen Welt wie für die Bildung zu vornehmen Sitten sprach sich ferner darin aus, daß auch Besuche bei Handwerkern und Künstlern, Belehrungen über Acker-, Garten- und Weinbau, ferner Übungen im Tranchieren, Serviettenbrechen, Apfelschälen u. dgl. angesetzt waren; es sind die sog. Rekreationsübungen. Trotz einer solchen Mannigfaltigkeit war indessen im Lehrplan dieser wie anderer Schulen das Lateinische noch immer das Hauptstück des Unterrichts und nahm den größten Raum darin ein; die nebensächliche Stellung der nichtsprachlich-wissenschaftlichen Gegenstände war in Franckes Pädagogium dadurch gekennzeichnet, daß ihnen nur eine tägliche Nachmittagsstunde zufiel. Auch das Ziel war im Lateinischen noch immer wie im 16. Jahrhundert, die alte Sprache mündlich und schriftlich zu beherrschen, und der Zweck, zu welchem dies erstrebt wurde, noch derselbe; es galt wie einst aus den Klassikern einen Schatz von gelehrtem und allgemeinem menschlichem Wissen zu gewinnen, um denselben bei Gelegenheit in lateinischen Briefen, Reden, Gedichten u. s. w. wieder ausgeben zu können. Noch immer wurde daher auf den Schulen nach einem Ausdruck des bekannten Schriftstellers Nicolai „dekliniert, konjugiert, exponiert, analysiert, phraseologisiert und wer weiß was mehr", noch immer wurde z. B. aus einem Abschnitte des Hesiod die Mahnung gezogen, den Übermut zu vermeiden, oder Ciceros Werk über die Pflichten wegen seines „schönen moralischen Inhalts" traktiert. Der Humanismus erhielt sich so trotz der Einflüsse, welche ihn umdrängten, in seiner Stellung im gelehrten Unterrichte. Nur freilich war außerhalb der Schule eine andere Welt aufgegangen, von der man auf diejenige, in der sich die Schule weiterbewegte, verächtlich herabsah. In den Worten des jungen Lessing, daß er es schon auf der Schule geglaubt habe, daß man vieles daselbst lernen müsse, was man in der Welt nicht brauchen könne, und daß er es als Student noch viel deutlicher einsehe, spricht sich die Stellung des wirklichen Lebens zur Schule in der damaligen Zeit aus.

3. **Der neue Humanismus.** Unter diesen Verhältnissen wäre zu erwarten gewesen, daß bei einem weiteren Vordringen der realistisch-wissenschaftlichen Bildungselemente dieselben sich in einiger Zeit dennoch in den Mittelpunkt der Gelehrtenschulen gesetzt haben würden und der altklassische Humanismus daraus verschwunden wäre. Der Philanthropinismus, jene bekannte pädagogische Erscheinung der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, ging in dieser Richtung weiter; er wollte auf den Gymnasien dem Unterricht in den realen Wissenschaften zum mindesten die gleiche Stellung wie dem humanistischen geben. Aber das, was so nach dem bisherigen Gange der Entwickelung erwartet werden konnte, geschah nicht. Realismus und moderne Bildung, seit 1600 den gelehrten Jugendunterricht in mannigfacher Weise beeinflussend, kamen seit 1740 zum Stillstehen; statt dessen erhob sich der Humanismus zu einer neuen Periode der Blüte. Auf dem lange beackerten Boden, von dem man schon anfing sich mit Verachtung und Überdruß abzuwenden, wurden plötzlich neue Schätze entdeckt; die Alten wurden aufs neue, nur in etwas verändertem Sinne, die Lehrer der Gegenwart.

Der unerwartete Umschwung hing mit der Wendung zusammen, die das gesamte geistige Leben in Deutschland zu jener Zeit nahm. Die Nation fing an, sich von dem französischen Einflusse frei zu machen; in der Litteratur brachen Klopstock und Lessing die Fesseln des französischen Klassizismus. Eine lebhafte Sehnsucht nach einer tieferen, dem deutschen Volke eigentümlicheren Bildung machte sich geltend. Aber der Boden des nationalen Lebens war noch immer zu arm an Keimen, aus denen eine eigene deutsche Kultur hervorgehen konnte; man suchte nach einem neuen Vorbild und fand dasselbe wiederum im klassischen Altertum. Die alten Schriftsteller wurden von neuem Meister der Bildung und des Geschmacks, doch gegen früher mit dem Unterschiede, daß man nicht mehr lernen wollte, ihre und die eigenen Gedanken in lateinischer Sprache auszudrücken, sondern sich in ihre Denk- und Gefühlsweise hinein leben, um das eigene deutsche Denken und Sprechen dadurch zu bereichern und zu veredeln. Von diesem Standpunkte aus gewann das Griechische wegen seiner wertvolleren Litteratur eine erhöhte Bedeutung und allmählich den Vorrang vor dem Lateinischen. Das geistige Leben der Nation wurde in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts immer mehr dem beherrschenden Einfluß des Griechentums unterworfen. Winckelmann erweckte jene Anschauung von der griechischen Kunst, welche

nicht allein für die Auffassung der Bildwerke, sondern ebenso auch der dichterischen Werke maßgebend wurde. Homer und die griechischen Tragiker waren für Goethe und Schiller die unübertrefflichen Vorbilder in Epos und Drama, und in einem bekannten Briefe feierte Schiller seinen Freund als einen griechischen Geist, den das Schicksal in die nordische Umgebung geworfen habe und der nun aus sich selbst ein eigenes Griechentum hervorbringen müsse. Die Blütezeit unserer deutschen Litteratur zeigt die Verschmelzung griechischen und deutschen Denkens; es mag dafür an Werke, wie Hermann und Dorothea, Iphigenie und die Braut von Messina, erinnert werden.

Die Hochschule, welche die vornehmste Pflanzstätte des neuen Humanismus wurde, war die im Jahre 1734 gestiftete Universität Göttingen. Hier waren seit der Gründung nach einander Joh. Math. Gesner und Chr. Gottlob Heyne für die Neubelebung der klassischen Studien thätig, beide in gleicher Weise von dem hohen bildenden Wert der alten Schriftsteller überzeugt. „Wer die Schriften der Alten liest," sagt z. B. Gesner einmal, „der genießet des Umgangs der größten Leute und edelsten Seelen, die jemals gewesen, und nimmt dadurch auch selbst, wie es bei aller Konversation geschieht, schöne Gedanken und nachdrückliche Worte an." In demselben Sinne wirkte gleichzeitig Joh. Aug. Ernesti in Leipzig, Rektor der Thomasschule und Professor an der Universität daselbst. Auch er bezeichnet als den Nutzen der Beschäftigung mit den Klassikern, „daß wir von klein auf im Verkehr mit den weisesten und feinst gebildeten Männern die Lehren der Philosophie und Lebensweisheit in uns aufnehmen, sodann, daß wir lernen Klarheit, Würde, Anmut, Scharfsinn, Gewähltheit, Feinheit der Sprache und aller Darstellung zunächst erkennen und auffassen, dann auch allmählich uns selber aneignen." Auf die Genannten folgt erweiternd und zum Teil vollendend Friedrich August Wolf, seit 1783 in Halle lehrend, der die Philologie zu einer „Altertumswissenschaft" erhob und ihr einen selbständigen Platz unter den Lehrgegenständen der Universität wie unter den Wissenschaften überhaupt gewann.

Die neu aufkommende Bildung drang sogleich auch in die Gymnasien ein, ja fand hier eigentlich ihre besondere Pflegestätte. Von Göttingen, Leipzig, Halle gingen Lehrer der neuen Richtung aus. Für die braunschweigisch-lüneburgischen Länder verfaßte Gesner im Jahre 1737 eine neue Schulordnung, für Kursachsen Ernesti eine solche im Jahre 1773. In Preußen wurde der Humanismus durch den Minister Friedrichs des Großen, den Freiherrn von Zedlitz (seit 1771) in die Schulen eingeführt. Aber es machte sich sogleich auch ein anderes Bedürfnis geltend. Das Schulamt war bisher in der Regel ein Durchgangsstadium zum Pfarramt oder ein Nothafen für gescheiterte Existenzen und das für den künftigen Gymnasiallehrer erforderliche Studium ein Anhängsel des theologischen oder wie selbstverständlich in demselben enthalten gewesen. Das konnte nicht mehr so bleiben. In der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts wurde der Mangel einer besonderen Berufsbildung der Lehrer an gelehrten Schulen lebhaft empfunden. Schon A. H. Francke hatte zu seiner Zeit für eine solche zu sorgen gesucht, indem er für arme Studenten einen Freitisch stiftete und aus ihnen ein Lehrerseminar, zunächst für seine eigenen Schulen, bildete; aber sein Vorgang war ohne Nachfolge geblieben. Es ist nicht zufällig, daß jetzt Gesner in Göttingen auch ein philologisches Seminar eröffnete, freilich noch für Theologen, doch mit der Absicht, eine eigene Ausbildung für die Lehrthätigkeit zu geben. Auch Fr. A. Wolf begründete ein derartiges in Halle; er selbst wirkte am meisten dahin, wie der philologischen Wissenschaft so auch der Berufsthätigkeit des Gymnasiallehrers ihre Selbständigkeit zu verschaffen. Er hatte einst als Student in Göttingen bei Heyne es durchzusetzen gewußt, daß er gegen allen bisherigen Gebrauch als studiosus philologiae eingeschrieben wurde; er betonte ebenso später als Universitätslehrer die Notwendigkeit eines selbständigen philologischen Studiums mit eigenem Amtsexamen, womit denn zugleich gegeben war, daß die Lehrthätigkeit als ein eigener Beruf angesehen werden sollte. Mit dieser Tendenz auf Trennung des gelehrten Schulwesens von der Kirche stimmte es denn auch überein, daß im Jahre 1787 in Preußen eine eigene oberste Schulbehörde, das Oberschulkollegium, errichtet wurde. Selbst innerlich begann der neue aufsteigende Humanismus sich von der Kirche zu entfernen. Indem er in den Alten die Vertreter einer nachahmenswürdigen Lebens- und Weltanschauung erblickte, trug er des Heidnischen genug in sich. Doch wurde der Gegensatz allerdings erst im nächsten Jahrhundert lebhafter gefühlt.

Die neue Richtung konnte auch auf die Gestalt und Form der Universitäten nicht ohne Einfluß bleiben; die philosophische Fakultät wurde vollends zu gleichem Range mit den übrigen erhoben. Dieser Teil der Universität erhielt nicht nur in der Philologie einen wissenschaftlichen Zuwachs seines Lehrinhalts, sondern auch in der Aufgabe der Lehrerbildung für die gelehrten Schulen einen eigenen praktischen Zweck. Die Vorbildung für den höheren Lehrerstand ist seitdem die vornehmste Aufgabe der einstigen artistischen Fakultät, in derselben Weise und mit derselben Geltung, wie die Berufsbildung von Ärzten, Geistlichen und Juristen diejenige der übrigen ist. Man kann wohl annehmen, daß diese Lage der Dinge eine vorteilhafte ist; sie bewahrt jene Fakultät, die am meisten die allgemeine Pflege der Wissenschaft zum Inhalte hat, vor einer Verflüchtigung bei etwa eintretenden Ablenkungen des wissenschaftlichen Interesses und giebt ihr einen Rückhalt in gleichbleibenden praktischen Verhältnissen.

4. Das deutsche Schulwesen; allgemeine Einflüsse. Das eigentliche deutsche Schulwesen erfuhr im 18. Jahrhundert eine bedeutende Förderung. Drei Richtungen des allgemeinen geistigen Lebens waren es, welche für den volkstümlichen Unterricht von ganz besonderer Bedeutung waren: der Pietismus, die Aufklärung und der Staatsabsolutismus. Der Pietismus (s. o.) suchte nicht nur den Einzelnen zu einem innerlicheren Leben zu erwecken, sondern rief auch in seinen Anhängern ein lebhaftes Streben hervor, das Wohl der Mitmenschen in christlicher Liebe zu fördern. In der Aufklärung, welche besonders in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts alle Welt beherrschte, setzte sich die französische realistische Richtung des vorigen Jahrhunderts fort. Die moderne Wissenschaft führte bei den westlichen Völkern zu einer Kritik alles Bestehenden in Staat, Kirche und Gesellschaft; es wurde Prinzip des Denkens, nichts gelten zu lassen, was sich nicht mit logischen Gründen vor der menschlichen Vernunft rechtfertigen lasse. Es verband sich damit, wie bei dem Pietismus, das Streben nach dem Nützlichen; denn nur das Nützliche schien ein vernünftigerweise zu rechtfertigendes Ziel des Handelns zu sein. Eine lebhafte Neigung, die Glückseligkeit des Einzelnen oder eines Standes, eines Volkes, ja der ganzen Menschheit herbeizuführen, entwickelte sich, und man muß jener Zeit das Zeugnis geben, daß sie auch mit Energie und Begeisterung an der Ausführung ihrer Pläne gearbeitet hat. Die Aufklärung fand endlich ihre Verkörperung in dem absoluten Staate. Das landesväterliche Fürstentum des 16. und 17. Jahrhunderts gestaltete sich theoretisch und praktisch zu der Idee aus, daß die Leitung der Unterthanen zu jenem Ziele des vernünftigen und glückseligen Lebens hin eine Aufgabe sei, welche nach der Natur der Sache dem Regenten und diesem ausschließlich zufalle, und man fand kein Bedenken darin, ihn mit der dazu nötigen absoluten Gewalt umkleidet zu sehen.

5. Francke und Friedrich Wilhelm I. von Preußen. Der Pietismus war es, der dem deutschen Schulwesen sogleich im Beginne des Jahrhunderts einen bedeutenden Anstoß gab. Der bereits genannte A. H. Francke hatte als Pfarrer und Professor in Halle im Jahre 1694 angefangen, armen Kindern seiner Gemeinde, die man bisher gewohnt war mit Almosen abzufertigen, den unentbehrlichsten Unterricht zu geben. Es entwickelte sich daraus eine Armenschule mit den Lehrgegenständen, welche in den deutschen Schulen derzeit üblich waren. Da auch zahlende Bürgerkinder der Stadt seinen Unterricht aufsuchten, so bildeten sich ferner unter seiner Leitung mehrere „deutsche Bürgerschulen“. Es schloß sich daran bald ein Waisenhaus für die Erziehung und den Unterhalt unbemittelter verwaister Kinder an. Dieselben besuchten entweder die deutschen Schulen oder, wenn sie besondere Begabung zeigten, die lateinische Schule der Gesamtstiftung; denn auch eine solche nebst dem obengenannten Pädagogium zählte zu den Gründungen und Stiftungen des vielseitig thätigen Mannes. Im Jahre 1705 waren von den 100 Knaben des Waisenhauses 55 zum Studieren, 45 zu einem Handwerk bestimmt. Francke wurde so der Begründer der Waisenhäuser und Armenschulen, die sich nach diesem Vorbilde rasch durch ganz Deutschland verbreiteten. Es lag darin, besonders für die Städte, eine Förderung des elementaren Unterrichts, der nun auch den Ärmsten durch christliche Mildthätigkeit zu teil werden konnte. Ebenso wirkte er in weiterem Kreise durch das Vorbild seiner Bürgerschulen sowie dadurch, daß er in seinem oben erwähnten Lehrerseminar seine Studenten und Gehilfen auch für die Thätigkeit an diesen deutschen Schulen ausbildete. Das Prinzip der Lehrerbildung auch für die deutsche Schule aufzustellen, bedeutete in jener Zeit theoretisch einen großen Fortschritt

auf diesem Gebiete; indessen hatte das Franckesche Seminar für die Praxis geringere Bedeutung, insbesondere blieb das Landschulwesen von der Neuerung fast ganz unberührt. Der Endzweck aller Franckeschen Schulen aber ist nach den Worten des Stifters, „daß die Kinder vor allen Dingen zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und Christi und zu einem rechtschaffenen Christentum mögen wohl angeführt werden".

Die Ideen dieses Mannes fanden in größerem Umfange Verwirklichung in dem preußischen Staate durch Friedrich Wilhelm I., der den hallischen Gelehrten selbst sehr schätzte. Sie leiteten den König bei der unermüdlichen Thätigkeit, die er während seiner ganzen Regierungszeit der Hebung der Volksbildung widmete. „Wenn ich baue und bessere das Land", sagte er selbst im Hinblick auf Ostpreußen, „und mache keine Christen, so hilft mir alles nichts." In ihm war zugleich das absolute Fürstentum der Zeit, wenn auch noch in ursprünglicheren Formen, verkörpert. Um jedoch sein Wirken für den elementaren Unterricht wie überhaupt die dahin zielenden Bestrebungen des 18. Jahrhunderts ins richtige Licht zu stellen, ist vorweg zu bemerken, daß, wie der Name der Volksschule erst gegen das Ende des Jahrhunderts aufkommt, so auch ihr Begriff, wonach sie gleichsam die Grundschulform in Stadt und Land ist, jener Zeit noch fehlt. In den Städten war in mehrfacher Weise für einen volkstümlichen Unterricht gesorgt, teils durch die untersten Klassen der Lateinschulen, teils durch eigene deutsche Schulen, wozu eben jetzt die neuen Waisenhäuser und Armenschulen gekommen waren. Dagegen lag das Schulwesen auf dem Lande völlig danieder. Man muß sich, um dies zu verstehen, vergegenwärtigen, daß im vorhergehenden Jahrhundert durch den dreißigjährigen Krieg die Kultur der Dörfer völlig zertreten worden war und daß der Bauernstand auch jetzt noch keine Mittel gefunden hatte sich wieder zu erheben. Er war in die drückendste Abhängigkeit von seinen Gutsherrschaften geraten und lebte in dumpfem Dasein dahin. Selbst von den Bürgern der Städte fühlte er sich wie durch eine breite Kluft geschieden; dem Gebildeten erschien der Bauer oft wie zu einer anderen Art von Menschen gehörig. Dieser Stand ist es, welchem das 18. Jahrhundert in seinem Drange nach Beglückung der Menschen seine lebhafte Teilnahme zuwendet, und die große Förderung, welche das später so genannte Volksschulwesen in dieser Zeit erfährt, betrifft vor allen Dingen die ländlichen oder Dorfschulen.

Friedrich Wilhelm I. führte in Preußen bald nach seinem Regierungsantritt die allgemeine Schulpflicht, freilich nicht ohne eine durch die Verhältnisse gegebene Beschränkung, ein. Durch eine Verordnung des Jahres 1717 wurde wenigstens für die Orte, wo Schulen seien, den Eltern „bei nachdrücklicher Strafe" befohlen, ihre Kinder zur Schule zu schicken, damit sie dort lesen, schreiben, rechnen und was zu ihrem Heil und Seligkeit diene, lernten. Ein Schulgeld wurde festgesetzt; für arme Kinder sollte dasselbe aus der Almosenkasse des Ortes bezahlt werden. Noch wichtiger war, daß der König selbst für die Anlegung neuer Landschulen eifrig thätig war. Insbesondere wandte er in dieser Beziehung seine Sorge dem gänzlich verwahrlosten Ostpreußen zu. Er versah daselbst überall die großen Dörfer mit Schulmeistern, denen ein Stück Landes zinsfrei überlassen wurde, und gab im Jahre 1737 dieser Provinz nicht nur ein Kapital von 50000 Thalern für Schulzwecke („zur Bauung des Reiches Gottes"), sondern auch in den Principia regulativa ein grundlegendes Schulgesetz. In wenigen Jahren wurden auf das unermüdliche Drängen des Königs über tausend Dorfschulen dort angelegt. In ähnlicher Weise sorgte er für das Schulwesen der Provinz Pommern, von der ein Teil erst jetzt zu Preußen gekommen war. Die Notwendigkeit einer besseren Lehrerbildung verkannte Friedrich Wilhelm nicht; aber zu staatlichen Einrichtungen für diesen Zweck fehlten die Mittel. Der alte Zustand, daß zu Küstern und Schulmeistern im Dorfe Handwerker genommen wurden, die zugleich ihr Handwerk weiter trieben, weil das Amt den Mann nicht ernährte, blieb im wesentlichen auch unter seiner Regierung bestehen. Oft angeführt sind die von ihm erlassenen Verordnungen, daß „zu Küstern und Schulmeistern auf dem Lande außer Schneidern, Leinewebern, Schmieden, Radmachern und Zimmerleuten sonst keine anderen Handwerker angenommen werden sollten" (1722) und „daß auf dem platten Lande außer dem Küster und Schulmeister gar kein Schneider geduldet werden soll" (1738). Gegen das Ende seiner Regierung konnte er auf einige private Bestrebungen hinsichtlich der Errichtung von Lehrerseminaren hinweisen, so auf die des Abtes Steinmetz zu Kloster Bergen bei Magdeburg (1736).

6. **Friedrich II. und das Generallandschulreglement.** Friedrich II. ging in den Spuren des Vaters fort. In ihm vereinigte sich die Idee des absoluten Fürsten, der zugleich der „erste Diener“ des Staates ist, mit den Ideen der Aufklärung. Indessen zeugt es von seinem praktischen Sinn, daß er sich hütete, diese Aufklärung, die geneigt war an Stelle der positiven Religionen eine allgemeine Moral zu setzen, unmittelbar in die niederen Schulen hineinzutragen. Die Lehrer sollten sich nach seinen eigenen Worten „Mühe geben, daß die Leute attachement zur Religion behalten“, und an dem wichtigsten Schulgesetze seiner Regierung, dem Generallandschulreglement, hatte ein Geistlicher, der sogleich zu nennende Joh. Julius Hecker, hervorragenden Anteil. Der König hatte zugleich das Glück, daß ihm in seiner Thätigkeit für die Schule gleichgesinnte Männer zur Seite standen: neben Hecker seit 1771 sein Minister v. Zedlitz und ungefähr in derselben Zeit der märkische Edelmann v. Rochow, der die Verbesserung der Dorfschulen auf seinen eigenen Besitzungen selbst in die Hand nahm.

Hecker, seit 1739 Prediger an der Dreifaltigkeitskirche zu Berlin, hatte als Student in Halle noch Francke selbst gehört und war später an seinen Stiftungen als Lehrer thätig gewesen. Ganz in dessen Sinne widmete er sich mit großer Hingebung dem Schulwesen in seinem ganzen Umfange. Über seine Realschule ist weiter unten zu sprechen, für das deutsche Schulwesen war sein Wirken schon dadurch von Bedeutung, daß er die deutschen Schulen seiner Gemeinde zu bessern suchte und für dieselben von seinen Gehilfen die Methode des Elementarunterrichts bearbeiten ließ. Am wichtigsten war jedoch, daß er im Jahre 1748 ein Küster- und Schulmeisterseminar begründete, das 1753 zu einem königlichen Institut erhoben und von Friedrich II. mit einer Unterstützung bedacht wurde. Der König unterließ es bei keiner Gelegenheit, für die Besetzung von Schulstellen die Patrone auf diese Anstalt hinzuweisen; für die Stellen in den Amtsstädten und Amtsdörfern, über welche er selbst die Verfügung hatte, insbesondere in seiner Kurmark, sollten nur Lehrer, die in diesem „kurmärkischen Küster- und Schulmeisterseminar“ ausgebildet waren, Verwendung finden. Der bedeutsame Vorgang Heckers fand bald überall Nachahmung; ähnliche Seminare wurden 1751 in Hannover, 1753 in Wolfenbüttel, 1764 in der Grafschaft Glatz, 1765 und 1767 in Breslau (s. u.), 1768 in Karlsruhe u. s. f. eröffnet.

Friedrich II. widmete seine Fürsorge für das Volksschulwesen wie sein Vater besonders einzelnen Provinzen; diese Bestrebungen waren bei ihm wie bei jenem ein integrierender Teil der kolonisatorischen Thätigkeit, welche die preußischen Könige den neuerworbenen oder sonst der Kultur besonders bedürftigen Teilen ihres Landes zuwandten. In dem durch drei Kriege gewonnenen Schlesien lag das katholische Schulwesen sehr darnieder, doch konnte der König Anfänge einer Besserung, wie sie sich um diese Zeit überall in den katholischen Ländern zeigten, bereits benutzen. Der Abt Felbiger hatte 1762 in Sagan, zum Teil durch Heckers Bestrebungen angeregt, eine verbesserte Schule eingerichtet. Hieran knüpfte der König an, indem er 1764 anordnete, daß in der neuen Provinz Schullehrerseminare angelegt und die Geistlichen gehalten sein sollten, sich in denselben oder bis zur Errichtung derselben in Sagan mit der verbesserten Schulmethode vertraut zu machen. 1765 wurde das „katholische Schulreglement für Schlesien“ gegeben, in demselben Jahre in Breslau das katholische Seminar und zwei Jahre später ebendaselbst das evangelische eröffnet. Nicht minder thätig war Friedrich für die Hebung der Volksbildung in Westpreußen, das 1772 durch die erste Teilung Polens erworben war. G. Freytag hat in seinen „Bildern aus der deutschen Vergangenheit“ (IV, 268 f.) eine anschauliche und ergreifende Schilderung von dem Zustande dieser Landstriche und von den Bemühungen des Königs um ihre Kultivierung gegeben. Daneben lagen ihm die eigene Kurmark und das nahe Pommern besonders am Herzen. Beiden wies er Kapitalien zur Verbesserung ihres Schulwesens zu. Die Kurmark schien in ihren Schuleinrichtungen ein Muster für die übrigen Provinzen werden zu sollen; ihre Schulen wurden der Sorge des Oberkonsistoriums ganz besonders empfohlen.

Im Jahre 1763 erließ Friedrich der Große das „Generallandschulreglement“ für die gesamte Monarchie. Es war das erste Schulgesetz, welches das ganze Land umfaßte, und betraf, wie der Titel besagte, das preußische Land- oder Dorfschulwesen. Die christliche Forderung einer besseren Volksbildung und das Interesse des Staates an der sittlichen und intellektuellen Tüchtigkeit seiner Unterthanen vereinigten sich, um diesem Teile des Schulwesens seine Bestimmung zu geben: das Gesetz wurde

erlassen, „damit der so höchst schädlichen und dem Christentum unanständigen Unwissenheit vorgebeugt und abgeholfen werde, um auf die folgende Zeit in der Schule geschicktere und bessere Unterthanen bilden und erziehen zu können". Die bis ins Einzelne gehenden Bestimmungen sind von meisterhafter Klarheit und sprechen einen entschiedenen Willen aus. Die allgemeine Schulpflicht wird aufs neue festgesetzt. Das Schulgeld soll für arme Kinder aus Armenfonds gegeben, Strafe, erforderlichen Falles Exekution, wegen nicht gezahlten Schulgeldes oder wegen unentschuldigter Schulversäumnis eintreten. Alle Lehrer sollten sich vor ihrer Anstellung einer Prüfung zu unterziehen haben. Der Unterricht umfaßt Religion, Lesen, Schreiben und für die Größeren etwas Rechnen; der religiöse Unterricht nimmt einen großen Raum ein. Das Schulwesen wurde durchaus an die Organisation der Kirche angeschlossen. Die Prediger haben die Schulen ihres Ortes wöchentlich zweimal zu besuchen und monatlich eine Konferenz mit dem Schulmeister abzuhalten, widrigenfalls sie suspendiert oder gar ihres Amtes entsetzt werden sollen. Die Superintendenten u. s. w. haben ihren Amtsbezirk jährlich zu bereisen. Untüchtige Schulmeister sind von den Geistlichen dem Oberkonsistorium anzuzeigen.

Das Generallandschulreglement ist die Grundlage der preußischen Volksschulverfassung geworden. Man hat richtig bemerkt, daß es nicht einigermaßen schon vorhandene Verhältnisse in ein gesetzgeberisches System brachte, sondern vielmehr für das elementare Schulwesen Aufgaben und Forderungen festsetzte, welche um seines Zweckes willen in Zukunft von demselben zu erfüllen wären. Darin lag aber auch der Grund, daß die Ausführung in jener Zeit selbst stark hinter dem Gewollten zurückblieb. Das Gesetz stieß überall auf Widerstand, bei den adligen und städtischen Patronen auf dem Lande und in den kleinen Städten, bei der Geistlichkeit und nicht zum mindesten bei den Eltern der Kinder selbst. Zudem fehlten überall die Mittel zu seiner Durchführung. Das Ministerium mußte bald den Beschluß fassen, den finanziellen Teil des Reglements wegzulassen und es nur da auszuführen, wo die nötigen Geldmittel vorhanden seien. Man hat als besonders trauriges Zeichen für die damaligen Zustände oft angesehen, daß der König im Jahre 1779 wieder seine Zuflucht zu der Anstellung von Invaliden nehmen mußte. Mochte ihn auch dazu die Rücksicht auf die ausgedienten Soldaten, mit denen er seine Kriege geführt hatte, veranlassen, so war doch die Maßregel, mit dem Bestehenden verglichen, nicht so ungeheuerlich. Wenn die Invaliden die Vorschrift, daß sie „lesen, rechnen und schreiben könnten und sich zu Schulmeistern auf dem Lande eigneten und sonsten gut schickten", erfüllten, so konnten sie nicht schlechter sein als die auch in späterer Zeit noch immer gebrauchten Handwerker, Hirten u. s. w. Aber freilich war man damit von dem im Generalschulreglement Erstrebten noch um ein gutes Stück entfernt. Auch am Ende des Jahrhunderts, nach Friedrichs Tode, mußte der Zustand des preußischen Landschulwesens noch immer ein unzulänglicher genannt werden. Die Zahl der für ihren Beruf vorbereiteten Schullehrer entsprach bei weitem nicht dem Bedürfnis; die übrigen waren, wo nicht die Geistlichen sie notdürftig etwas unterwiesen, ganz ohne Ausbildung. „Wenn sich diese nun auch einer Prüfung durch den Ortsgeistlichen im Auftrage des geistlichen Inspektors unterwerfen mußten, so war man doch, bei den beklagenswerten Verhältnissen eines Schulmeisters auf dem Lande, froh, nur überhaupt Personen zu finden, die zur Annahme einer solchen Stelle bereit waren, weshalb denn mit einer sonst unverantwortlich zu nennenden Nachsicht bei der Prüfung und Anstellung von Landschullehrern, besonders in den Privatpatronatsdistrikten, verfahren wurde". (Schmid, Encykl. VI, 287 f.). Das 18. Jahrhundert hinterließ auf diesem Gebiete dem gegenwärtigen die Aufgabe, das Volksschulwesen seiner Idee und Absicht gemäß auszugestalten, eine allgemeine und ausreichende Lehrerbildung herbeizuführen und es mit den unentbehrlichen finanziellen Mitteln auszustatten.

Zu gleicher Zeit war aber in einer andern Richtung für den elementaren Unterricht eine bedeutsame Wendung eingetreten. Ein Jahr nach dem Tode Friedrichs des Großen (1787) wurde das bereits erwähnte „Oberschulkollegium" eingesetzt. Wie das höhere, so trat damit auch das niedere Schulwesen aus der Organisation der Kirche heraus und erhielt eine selbständige Stellung unter einer eigenen Behörde. Friedrich II. hatte noch 1763, wie bemerkt, die Volksschule unter der Leitung und Aufsicht der Kirche gelassen; es war eine Folge der Aufklärung, in deren Ideen er selbst lebte, daß jetzt der Staat an die Stelle der Kirche trat und diesen Teil des Volkslebens in seine eigene Verwaltung nahm. Friedrichs Minister v. Zedlitz

wurde der erste Präsident der neuen Behörde. Damit war für Preußen der Übergang von der Kirchenschule der Reformation, welche sich ihrerseits neben die Bürgerschule des Mittelalters gestellt hatte, zu der staatlichen Volksschule des 19. Jahrhunderts eingeleitet. Dieselbe Wendung ist erkennbar in den Bestimmungen des „Allgemeinen Landrechts", das ebenfalls, obgleich nach Friedrichs des Großen Tode (1794) veröffentlicht, noch aus dem Geiste seiner Regierung hervorgegangen ist. In dem auf das Schulwesen bezüglichen Teile wurde der Satz an die Spitze gestellt, daß „Schulen und Universitäten Veranstaltungen des Staates sind". Bei der Festsetzung betreffs der Beaufsichtigung der Elementarschulen hatte, wie Gneist (Die staatsrechtl. Fragen des preußischen Volksschulgesetzes 1892, S. 22 f.) angiebt, Meinungsverschiedenheit darüber bestanden, ob dieselben der Geistlichkeit oder den staatlichen Behörden zu geben sei; es drang die Ansicht durch, daß letztere dazu die Berufeneren seien. Demgemäß sollten weltliche Obrigkeit und Geistliche gemeinsam die Aufsicht führen, jedoch beide nach den vom Staate erteilten oder genehmigten Schulordnungen, sowie auch so, daß sie bei der Anwendung derselben in Zweifelsfällen oder bei Streitigkeiten unter einander derjenigen Behörde, welche dem Schulwesen in der betreffenden Provinz vorgesetzt war, die Entscheidung zu übergeben hätten. Im Zusammenhange hiermit mag schließlich auf den interkonfessionellen Charakter der preußischen Volksschule im 18. Jahrhundert hingewiesen werden. Wie Friedrich der Große sich des katholischen Schulwesens in Schlesien mit der größten Sorgfalt annahm, so hatte Friedrich Wilhelm I., bereits nach einem Vorgange des großen Kurfürsten, für das evangelisch-reformierte Schulwesen im Jahre 1713 eine Schulordnung erlassen und ergänzte Friedrich II. dieselbe im Jahre 1782.

7. **Das übrige Deutschland.** Auch in den übrigen deutschen Ländern erfuhr das Volksschulwesen im Laufe des 18. Jahrhunderts die wirksamsten Anregungen. In Württemberg wurde 1729 eine „Erneute Ordnung für die deutschen Schulen" erlassen, welche im wesentlichen während des ganzen Jahrhunderts in Geltung blieb. Sie läßt in Geist und Sprache den Pietismus erkennen, freilich nicht den älteren eines A. H. Francke, sondern jenen späteren, in welchem das Individuum anfing sich ganz in seine Gefühlswelt zurückzuziehen. Daher die Abneigung gegen die praktischen Ziele der Schule: „Schulen sind", heißt es dort, „nicht anzusehen als eine bloße Bereitung zum bürgerlichen Leben, sondern als Werkstätten des hl. Geistes, weil dem Herrn nicht allein mit geschickten, sondern mit frommen Leuten am meisten gedient ist." Mannigfache Verbesserungen des Schulwesens wurden hier im Laufe des Jahrhunderts vorgenommen; der Schulbesuch wurde geregelt, armen Eltern die Bezahlung des Schulgeldes erleichtert, den Geistlichen die Sorge für die Anleitung der Lehrer ans Herz gelegt. Dennoch waren die wirklichen Zustände noch immer mangelhaft. Im Jahre 1778 waren an vielen Orten gar keine Schulstuben vorhanden und hundert Schulhäuser waren beinahe unbrauchbar. In Sachsen wurde in der Schulordnung des Jahres 1773 für die gelehrten Schulen in einem Anhange auch über die deutschen Schulen und Dorfschulen gehandelt. Der Stand der Lehrerbildung war hier ein verhältnismäßig hoher. Friedrich der Große nahm daher wiederholt Veranlassung, Lehrer von dort zu berufen oder sie zur Anstellung in seinem Lande zu empfehlen.

In den katholischen Ländern begann sich seit den sechziger Jahren unter dem Einflusse der Aufklärung ein neues Leben auch auf dem Gebiete des Volksunterrichts zu regen. Die dahingehörenden Bestrebungen des Abtes Felbiger in Schlesien wurden schon erwähnt. Der Jesuitenorden zeigte sich weder geneigt noch imstande, dem Fortschritt wirksame Dienste zu leisten. Wie er in Bezug auf das höhere Schulwesen auf dem Standpunkt des 16. Jahrhunderts stehen geblieben war und sich gegen die neue Bildung durchaus abschloß, so hatte er die Sorge für das niedere Schulwesen anderen, wie den Piaristen, überlassen, unter deren Händen dasselbe es kaum zu einigem Wachstum gebracht zu haben scheint. Die katholischen Reformen der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts erscheinen wie auf einem Boden arbeitend, der lange verlassen gelegen hat und auf dem fast alles neu zu schaffen ist, während die gleichen staatlichen Ordnungen der evangelischen Länder im Gegenteil oft erst gegen mannigfache vorhandene Zustände sich geltend machen müssen. Durch die Aufhebung des Jesuitenordens im Jahre 1773 wurde den Reformen freie Bahn geschaffen.

In Österreich widmete sich Maria Theresia nach den Verlusten des siebenjährigen Krieges der geistigen und wirtschaftlichen Erneuerung

des Reiches. Im Jahre 1770 wurde für die Reform des Volksschulwesens in Niederösterreich eine Schulkommission eingesetzt, 1771 die erste Normalschule in Wien begründet und die Übertragung der Schulverbesserung auf die übrigen Provinzen begonnen. Wie die allgemeine Stimmung der Zeit war, zeigt der gleichzeitige Vorschlag des Grafen von Pergen, wonach der Staat die Ordnung und Überwachung des gesamten Unterrichts an sich nehmen, die Ordensgeistlichkeit von allen Lehrämtern ausgeschlossen werden und die Weltgeistlichkeit nur im Übergange Verwendung finden sollte. Im Jahre 1774 wurde Felbiger nach Wien berufen; er veranlaßte dort den Erlaß der „Allgemeinen Schulordnung" aus demselben Jahre. Danach sollten wenigstens an den Orten, an welchen sich Pfarr- oder Filialkirchen befänden, von den Gemeinden mit Hilfe der Dominien Trivialschulen errichtet werden, in denen Religion, Lesen, Schreiben und Rechnen zu lehren und Anleitung „zur Rechtschaffenheit und zur Wirtschaft" zu geben sei. Über diesen sollten die Hauptschulen stehen, wenigstens eine in jedem Kreise; dieselben sollten auch die Elemente der lateinischen Sprache, der Geographie und Geschichte lehren, sowie eine Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen und die Prinzipien der Haus- und Feldwirtschaft geben. Über der Hauptschule endlich sollten die Normalschulen am Sitze der Schulkommissionen oder andere Musterschulen neben einem erweiterten Hauptunterricht zugleich die Vorbereitung für das Lehramt übernehmen. Für die Lehrer wurde ein Befähigungsnachweis angeordnet, Anfang und Ende des Schulbesuchs festgesetzt; gegen nachlässige Eltern und Vormünder sollte mit Strenge vorgegangen werden. Maria Theresia zeigte selbst die lebhafteste Teilnahme an der Förderung des Werkes; die nötigen Geldmittel suchte man durch Abgaben, Heranziehung des Klerus und der ständischen Korporationen, durch Inanspruchnahme des Exjesuitenfonds u. s. w. zu gewinnen. Bei dem Tode der Kaiserin im Jahre 1780 war mehr als die Hälfte der Schulen Österreichs verbessert. Unter Joseph II. (1780—1790) fand ein reichliches Reglementieren auf dem Gebiete des elementaren Schulwesens statt. Unter anderem wurde ein bestimmter Schulzwang ausgesprochen; durch Geldstrafen, wofür bei Unbemittelten Zwangsarbeit eintreten konnte, sollten säumige Eltern zur Erfüllung ihrer Pflicht veranlaßt werden. Im Zusammenhang damit wurde eine regelmäßige Aufzeichnung aller schulpflichtigen Kinder angeordnet. Die aufklärerische Tendenz dieser Reformen läßt sich vielleicht am besten aus ihrem Gegensatz in der Folgezeit erkennen. Unter Franz I. (seit 1792) trat eine Reaktion ein, welche ausgesprochenermaßen das Landschulwesen in die „gehörigen Schranken" zurückweisen wollte. Sie fand ihren Ausdruck in der „Politischen Verfassung der deutschen Volksschulen" vom Jahre 1805. Danach sollen in der Trivialschule die gewöhnlichen Leute „nur solche Begriffe erhalten, welche sie in ihren Arbeiten nicht stören und mit ihrem Zustande unzufrieden machen, sondern vielmehr ihr ganzes Gedankensystem auf die Erfüllung ihrer moralischen Pflichten und auf die kluge und emsige Erfüllung ihrer häuslichen und Gemeinde-Obliegenheiten einschränken."

In Bayern wurde die Reform des deutschen Schulwesens zu derselben Zeit durch Dr. Heinrich Braun, einen Benediktiner aus dem Kloster Tegernsee, welcher von dem Kurfürsten Maximilian Joseph an die neugegründete Akademie der Wissenschaften in München berufen war, durchgeführt. Neue Schulordnungen wurden in den Jahren 1770 („für die deutschen oder Trivialschulen") und 1778 („für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen") gegeben. Ein Beispiel dafür, wie auch die höhere katholische Geistlichkeit in den Ideen der Zeit mitlebte und für die Hebung der Volksbildung thätig war, giebt das Wirken des bayerischen Bischofs Klemens Wenzeslaus (s. Mitt. der Gesellschaft f. deutsche Erziehungs- u. Schulgeschichte I, 1 S. 31 ff.). Derselbe ermahnte im Jahre 1783 durch einen Hirtenbrief die ihm unterstellte Geistlichkeit, auch sich der Schulen mit besonderem Eifer anzunehmen. Ganz in der Sprache der Aufklärung werden die öffentlichen Schulen Pflanzstätten genannt, wo „Tugend und Wissenschaft, diese zwei Lebensbäume aller Glückseligkeit, erzogen werden". Die Geistlichen sollen sich um die Errichtung von Schulen und die Anstellung geeigneter Lehrer bemühen und die bestehenden Anstalten eifrig inspizieren. Klemens Wenzeslaus übertrug zu gleicher Zeit unter der Mitwirkung des Dillinger Professors Joseph Anton Schneller die neue österreichische Einrichtung auf seine Diözese Augsburg. Schulhäuser wurden zu dem Zwecke gebaut, bessere Lehrer angestellt und neue Schulbücher verfaßt.

8. **Die Privatschulen.** Neben den öffentlichen deutschen Schulen bestanden die privaten

oder Winkelschulen wenigstens während der ersten Hälfte des Jahrhunderts in dem gleichen Umfange wie früher fort. In Preußen nahm Friedrich Wilhelm I., derselbe, der sich um die Aufpflanzung eines staatlichen Schulwesens auf dem Lande so sehr bemühte, Veranlassung, in seiner Hauptstadt Berlin das Privatschulwesen durch das Reglement des Jahres 1738 zu ordnen. Man ersieht aus demselben, daß der Staat in jener Zeit dem Gedanken fern stand, in Stadt und Land einen gleichmäßig gestalteten Volksunterricht zu begründen, sondern nur da eingriff, wo die selbständig wirkenden wirtschaftlichen Triebe fehlten; die vorhandenen Einrichtungen wurden von ihm gern acceptiert. Allerdings wird in jenem Reglement auch den privaten Schulen gegenüber die Staatshoheit in bestimmter Weise geltend gemacht. Es erscheint selbstverständlich, daß niemand ohne ein Zeugnis des geistlichen Ministeriums Schule halten darf; die rezipierten Schulhalter sollen sich auch nicht aufthun, wo sie wollen, sondern wo sie nötig sind; es sollen nicht zu viele an einem Orte und wiederum an andern gar keine sein. Ein bestimmtes Schulgeld, wie es sich bereits durch die Gewohnheit festgesetzt hatte, wurde allen vorgeschrieben. Die Religion sollte auch in diesen Schulen die Hauptsache sein; überhaupt sollen sie ihre Schüler nicht eher entlassen, als bis sie fertig lesen können, den Katechismus wissen und „zur Not" schreiben gelernt haben. — Anders wurde die Lage dieser Schulen, als seit den sechziger und siebziger Jahren durch ganz Deutschland jene staatliche Regelung auf dem Gebiet des elementaren Unterrichts eintrat. Keine der in dieser Zeit gegebenen Schulordnungen ist ohne ein energisches Verbot der Winkelschulen; mußte sich doch der staatliche Unterricht vielfach erst von dem privaten den Boden erkämpfen. So untersagte das preußische Generallandschulreglement von 1763 das Halten von Winkelschulen auf dem Lande und in den kleinen Städten unbedingt. Das Allgemeine Landrecht von 1794 ließ hiervon allerdings schon etwas nach; Nebenschulen sollten auf dem Lande und in kleinen Städten, wo öffentliche Schulanstalten vorhanden seien, wenigstens nicht ohne besondere Erlaubnis geduldet werden. Andere Schulordnungen verboten die Winkelschulen durch das ganze Land, in allen Städten wie auf den Dörfern. Die Ausführung dieser Verbote blieb gewiß hinter den gesetzlichen Bestimmungen zurück; indessen war damit doch ein energischeres Vorgehen gegen das private Schulwesen zu gunsten des staatlichen eingeleitet. Die bayerische Schulordnung von 1770 suchte die öffentlichen Schullehrer überhaupt aus der Gemeinschaft mit den Handwerkern herauszuheben. Man sollte sie „nicht unter andere Zünfte stoßen und den Handwerkern wider die Gewohnheit aller gut eingerichteten Staaten gleich halten," eine Gewohnheit, die freilich erst eben im Entstehen war. In den Städten blieb den Privatschulen auch noch nach dieser Zeit ein weiter Spielraum. Es wurde schon oben bemerkt, daß in Nürnberg die Zunft der Schreib- und Rechenmeister durch das ganze 18. Jahrhundert bis in das 19. hinein bestand. Auch in Cassel und Frankfurt a. M. stand damals das Privatschulwesen in voller Blüte. In Leipzig gab es bis zum Jahre 1792, in welchem die Ratsfreischule begründet wurde, keine öffentliche Volksschule. Wer seine Kinder nicht in eine der beiden Lateinschulen der Stadt schicken oder zu Hause unterrichten lassen wollte — das letztere ein Fall, der in jener Zeit nicht selten war, man vergleiche z. B. die Schilderung in Goethes „Wahrheit und Dichtung," Teil I, Buch 1 —, der mußte sie in eine der zahlreichen Winkelschulen schicken; doch war wenigstens eine Inspektion derselben bereits im Jahre 1711 durch den Rat angeordnet worden. Erst im Verlaufe des 19. Jahrhunderts wurde das Privatschulwesen allgemein von dem Elementarunterricht ausgeschlossen.

9. Die Realschule. In derselben Periode, in welcher lateinisches und deutsches Schulwesen in größerer Bestimmtheit und einheitlicher einander gegenüber traten, kam zugleich in der Realschule ein Mittelglied zwischen beiden auf, das eine gleich selbständige Stellung beanspruchte. Es hing dies damit zusammen, daß in der Nation ein gewisser mittlerer Stand emporzusteigen begann, welcher, höhere wirtschaftliche Berufe repräsentierend, sich zwischen Adel und Gelehrte einerseits und die Masse des Volkes andererseits stellte. Der Bürgerstand hatte überhaupt angefangen, sich von dem schweren Unglück des vorigen Jahrhunderts zu erholen. Der deutsche Handel gewann im 18. Jahrhundert wieder eine Bedeutung im Weltverkehr; die soziale Stellung des Kaufmanns wurde dadurch gehoben und das Maß der für seinen Beruf nötigen Kenntnisse gesteigert. Die technischen Berufe bildeten sich jetzt aus; für sie wurde das Verständnis der neueren wissenschaftlichen Entdeckungen und Erfindungen un-

entbehrlich. Auch Militärs, Hofleute, Landwirte und selbst Handwerker werden in der Reihe derer aufgeführt, welchen die niedere Schulbildung nicht genügte, ohne daß sie in der einzig vorhandenen höheren, der gelehrten, einen Ersatz fanden. Für den militärischen Stand hatte man ja schon durch die adligen Bildungsanstalten zu sorgen gesucht. Jetzt begann man allgemein für jene kleine Gruppe von Berufen eine eigene Bildung zu fordern, welche sich unterschied sowohl von der in den deutschen Schulen gegebenen, als auch von derjenigen der gelehrten Unterrichtsanstalten. Sie konnte ihrer Natur nach nur eine realistische sein.

Das neue Bedürfnis hatte sich schon seit dem Anfang des Jahrhunderts geltend gemacht. Auch A. H. Francke hatte der Idee nicht fern gestanden; aber in seinen eigenen Schulen wandte er nur die bisherige Zweiteilung von deutschen und lateinischen Schulen an; die Knaben seines Waisenhauses verteilten sich auf dieselben, je nachdem sie zum Handwerk oder zum Studieren bestimmt waren. In demselben Halle richtete der Prediger Semler im Jahre 1706 eine „mathematische und mechanische Realschule" ein, die freilich nach zweieinhalb Jahren wieder einging; im Jahre 1738 wurde sie von dem Stifter neu eröffnet. Die Absicht Semlers war darauf gerichtet, Gegenstände des wirklichen Lebens, deren Kenntnis einem jeden notwendig sei, selbst oder in Abbildungen und Modellen sichtbar vorzuführen. Es lag darin eine Reaktion gegen die Büchergelehrsamkeit der gelehrten Schulen und ein Versuch, die neuen mathematischen und mechanischen Kenntnisse für die allgemeine Bildung fruchtbar zu machen. Interessant ist, wie nach Raumer (Gesch. d. Pädag. II, S. 163) die Berliner Gesellschaft der Wissenschaften, über das neue Unternehmen befragt, dasselbe beurteilte. Sie erklärte sich mit dem Plane durchaus einverstanden und sah in der beabsichtigten Veranstaltung den Keim einer Schulart, die zwischen den deutschen und den gelehrten Schulen in der Mitte liege. So wie man Schulen zur Bildung künftiger Kirchen- und Staatsdiener habe, so würde es gut sein, Knaben, die bisher nur deutsche Schulen besuchten, in einer gewissen mechanischen Schule unterrichten zu lassen, damit sie sich darin Kenntnis von Materialien, Maschinen u. s. w. erwürben und dieses Wissen später selbst zur Erfinnung „neuer, nützlicher Handgriffe" verwenden könnten. Diese Idee erhielt sich auch weiterhin lebendig. Der so geforderte Unterricht mußte nach Lage der Dinge sich seinen Raum erst dem lateinischen abgewinnen; daher wird öfter der Vorschlag gemacht, in den Stadtschulen besondere Klassen für künftige Kaufleute, Handwerker u. s. w. einzurichten. Johann Julius Hecker unternahm es auch auf diesem Gebiete, den in der Zeit liegenden Gedanken praktisch auszuführen. In seiner im Jahre 1747 gegründeten „Realschule" umspannte er den ganzen Umfang des Knabenunterrichts, sie bestand aus einer deutschen, lateinischen und einer Realschule im eigentlichen Sinne. Damit war zuerst eine Dreiteilung des Schulwesens ausgeführt, wie sie das 19. Jahrhundert weiter entwickelt oder doch wenigstens zu entwickeln angefangen hat. Die Stände, deren Bildungsbedürfnissen die drei Schulformen nach Heckers Meinung dienen, sind der Stand der Bauern und Tagelöhner, der Bürger-, Künstler-, Militär- und Landwirtsstand und der Stand der Gelehrten. Die eigentliche Realschule suchte Kenntnis von allen Dingen des praktischen Lebens durch Anschauung, besonders durch Vorführung von Modellen, zu geben. In dem Modellensaal der Anstalt fanden sich Anschauungsmittel für alle Lehrgegenstände, neben Linealen, Reißschienen, Meßwerkzeugen, auch Maschinen aller Art, Gebäude, Schiffe, Pflüge, Mühlen in Nachbildungen, vollständige Kaufmannsläden, Sammlungen zur Darstellung der Lederbereitung, des Seidenbaues u. s. w. Mit der Anstalt waren ferner ein botanischer Garten und eine Maulbeerpflanzung verbunden. Die Realschule zerfiel in verschiedene Klassen, in eine Manufaktur-, Architektur-, Bergwerksklasse u. s. w. Der realistisch-technische Unterricht zeigt hier die Anfänge, die überall für ihn charakteristisch zu sein scheinen; er beginnt mit Fachunterricht und einzelnen Klassen, um zu ganzen Schulen mit allgemein bildendem Unterricht vorzuschreiten.

Ähnliche Anstalten wie die Heckersche wurden in Wittenberg, Stargard, Züllichau, Breslau und Erlangen begründet, doch gingen diese später wieder ein. Die Berliner Anstalt erhielt sich dagegen bis ins nächste Jahrhundert und wurde unter A. G. Spilleke (seit 1820) noch einmal für die Entwickelung des Realschulwesens wichtig. Auch das Problem selbst hörte weiterhin nicht auf, vielfach erörtert zu werden. Eine darauf bezügliche Schrift des Abts Resewitz, „Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit" (1773), war

Friedrich dem Großen gewidmet. Indessen brachten erst die Umwälzungen am Ende dieses und Anfang des nächsten Jahrhunderts neue thatsächliche Verhältnisse hervor, welche die Sache der Realschule weiter förderten.

IV. Das 19. Jahrhundert: Das neue humanistische Gymnasium. Das Realschulwesen. Die moderne Volksschule. 1. Die Universitäten. Das 19. Jahrhundert trat auf dem Gebiete des gelehrten Unterrichts die Erbschaft des ausgehenden 18. Jahrhunderts an. Durch die Blüteperiode der deutschen Litteratur war der Einfluß des griechischen Geistes auf die deutsche Kultur entschieden. Zugleich nahm die wissenschaftliche Erkenntnis des Altertums durch Fr. A. Wolf und seine Nachfolger einen bedeutenden Aufschwung; die Philologie war am Anfang des Jahrhunderts auf den Universitäten die herrschende Wissenschaft. Ihre Ausbreitung zeigt sich u. a. in der wachsenden Zahl philologischer Seminare auf den deutschen Hochschulen. Denn dies war die Form, in welcher das neue Jahrhundert das Bedürfnis nach besserer Lehrerbildung zu befriedigen glaubte. Sie entsprach freilich nicht ganz dem früher Gewollten; während die Seminare des 18. Jahrhunderts eine pädagogische Bildung der Lehrer erstrebten, boten diejenigen des 19. gelehrte philologische Übungen. Man glaubte den Anforderungen der späteren Lehrthätigkeit Genüge gethan zu haben, wenn man die Studenten in ihrer Wissenschaft tüchtig machte.

Auch die während des 18. Jahrhunderts vorbereitete Wandlung in der Form der Universität war im beginnenden 19. Jahrhundert vollendet, die Gleichstellung der vier Fakultäten erreicht. Die weitere Geschichte der deutschen Hochschule bis auf unsere Zeit würde eine Geschichte der Entwickelung der neueren Wissenschaft sein; sie würde zeigen, wie infolge der gewaltigen Vermehrung des Wissensstoffes die einzelnen Fakultäten an Zahl der Lehrkräfte und Lehrfächer, an Ausrüstung mit wissenschaftlichen Unterrichtsmitteln u. s. w. sich ungemein erweitert haben. Die Form ist jedoch dieselbe geblieben: der Gymnasialkursus ist endgiltig von dem Unterricht der Hochschule ausgeschieden worden, die philosophische Fakultät ist eine Schule der Erwachsenen wie ihre drei Schwestern. An einigen Hochschulen hat die gedachte Vermehrung der Wissenschaften zu Versuchen einer neuen Gliederung geführt, so zu einer Teilung der philosophischen Fakultät in eine sprachlich-historische und mathematisch-naturwissenschaftliche Sektion oder zu der Konstituierung einer besonderen staatswissenschaftlichen Fakultät. Diese Versuche scheinen indes bisher weitere Bedeutung noch nicht gewonnen zu haben; auch sind sie noch ohne Einfluß auf den einheitlichen Charakter der Hochschule. An diesem wird mit Entschiedenheit festgehalten, und er erscheint selbst auswärtigen Nationen als ein Vorzug des deutschen Universitätswesens. Unsere Hochschule, wie sich ihr Charakter in geschichtlicher Entwickelung gebildet hat, ist einerseits eine Anstalt für verschiedenartigen Fachunterricht, andererseits eine einheitliche, allgemein bildende Schule; in letzterer Beziehung soll sie den allgemein bildenden Unterricht des Gymnasiums fortsetzen. Sie ist ferner nicht nur die höchste Schulform und die oberste Stufe des höheren Unterrichts, sondern zugleich, für sich genommen, eine Schule und Werkstätte der Wissenschaft. Nur in ersterer Beziehung gehört sie dem hier besprochenen gesamten Schulorganismus an; aber auch in dieser Hinsicht wird der wissenschaftliche Charakter ihres Unterrichts als unerläßlich angesehen. Durch die Universität wird die Wissenschaft in die weitesten Kreise des praktischen Lebens getragen; die Vertreter der höheren Berufe sollen die theoretischen Grundlagen ihrer Thätigkeit nicht dogmatisch übernehmen, sondern imstande sein, sie bis auf den Grund zu verstehen, sie vor sich selbst und anderen zu rechtfertigen, zu prüfen und bei gegebener Veranlassung auch selbst umzugestalten und zu erweitern. Dem hellen Bilde, welches unsere Hochschulen so dem deutschen, wie dem fremden Beobachter zu bieten scheinen, fehlen jedoch auch Schatten nicht. Gerade ihr rein wissenschaftlicher Zweck droht den praktischen, der ihnen zugleich gegeben ist, vielfach einzuengen. Aus den Kreisen z. B. des juristischen und des höheren Lehrerberufs werden neuerdings Klagen laut, daß die Universitäten die Anforderungen der späteren Praxis nicht genügend beachten. Vergl. Paulsen, Wesen und geschichtliche Entwickelung der deutschen Universitäten (s. Litt.) 1893.

2. Die Gymnasien. In den gelehrten Schulen trat mit dem neuen Jahrhundert der Humanismus seine unbeschränkte Herrschaft an. Das neue humanistische Gymnasium wurde begründet, das während des ganzen Jahrhunderts die vorherrschende Form der höheren Schule bleiben sollte und mit dessen Inhalt die deutsche

Bildung in diesem Zeitraume aufs engste verknüpft ist. Es ist die Ausgestaltung der Idee, daß eine intensive Beschäftigung mit der griechisch-römischen Litteratur, ein Sicheinleben in den Geist des klassischen Altertums die beste allgemeine Vorbereitung zu jedem höheren Berufe gebe. Die Klarheit und edle Einfachheit des griechischen, der Ernst und die Würde des römischen Denkens und Empfindens sollten von der deutschen Jugend der Gymnasien erfaßt und tief in das Gemüt eingeprägt werden, damit es ihr eigenes Denken und Handeln bestimme. Es war natürlich, daß dieses Ziel selbst in der Zeit der Blüte dieser Schulform, in der ersten Hälfte des Jahrhunderts, nicht immer bei allen Schülern erreicht wurde, aber die Begeisterung der Lehrer für jenes Ideal hat oft genug auch die Schüler mit fortgerissen. Auch hielt sich dieser Humanismus nicht frei von einem Übermaß jener lateinischen Schreib- und Redeübungen, welche in den voraufgegangenen Jahrhunderten den Humanismus charakterisierten. Zu einem Einleben in das klassische Altertum schien es notwendig zu sein, daß man auch wenigstens die bewunderte Sprache der lateinischen Schriftsteller, besonders eines Cicero, selbst handhaben könne, und oft ist der Unterrichtsbetrieb in dem Streben nach dem Erwerb dieser Fähigkeit stecken geblieben.

Der Humanismus wurde in Preußen zum beherrschenden Mittelpunkte der Gymnasien gemacht, als nach dem Zusammenbruch des Staates im Jahre 1806 die Notwendigkeit empfunden wurde, das Volksleben zu seiner Wiederaufrichtung mit idealerem Inhalte zu erfüllen. Wilhelm von Humboldt, der Freund und Gesinnungsgenosse des Weimaraner Dichterkreises wie eines Fr. A. Wolf, im Jahre 1808 an die Spitze der im Ministerium des Innern neugeschaffenen Abteilung für den Kultus gestellt, hatte den hervorragendsten Anteil daran. Unter dem Ministerium von Altenstein (1817 bis 1840) fügte sodann der Geheimrat Johannes Schulze dem klassischen Unterricht der Gymnasien die modernen Lehrfächer in nicht geringem Umfange hinzu; er begründete das preußische Gymnasium, welches zugleich die Idee des Humanismus zu verwirklichen und die modernen Bildungsbedürfnisse nach Möglichkeit zu befriedigen suchte. Klagen über Überbürdung der Schüler blieben infolgedessen nicht aus und sind bis auf die Gegenwart öfter ausgesprochen worden; schon in jener Zeit selbst fanden sie Ausdruck in einer aufsehenerregenden Darstellung des Arztes Lorinser (1837).

Einen anderen Weg nahm der neue Gelehrtenschulunterricht in Mittel- und Süddeutschland. Hier wurde durch den Einfluß der wissenschaftlichen Thätigkeit Gottfried Hermanns, des Leipziger Philologen, und infolge der Organisation der bayerischen gelehrten Schulen durch Friedrich Thiersch (seit 1829) der Humanismus zum beherrschenden Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts gemacht; Mathematik und Physik, Geschichte und Geographie und anderes kamen daneben wenig in Betracht. Die Schüler lebten ein geistiges Leben, das ganz innerhalb der Welt des Altertums blieb und das darum vielleicht das auf den preußischen Schulen herrschende noch an Intensität und Wärme, aber auch an Einseitigkeit übertraf. Lateinische Abhandlungen und Reden, lateinische Carmina und Disputationen, auch Interpretationen der Schriftsteller in lateinischer Sprache wurden ohne Anstoß als lobenswerte Bethätigungen dieses Lebens in einem fremden Gedankenkreise angesehen. Im ganzen genommen entsprach der Humanismus wohl am meisten jener Zeit, in welcher die staatlichen Verhältnisse den Einzelnen, der nicht nach Art einiger unruhiger Köpfe seine Existenz an politische Träume und Doktrinen wagen wollte, darauf hinwiesen, eine ihn befriedigende Welt- und Lebensanschauung von der Gegenwart fern in der Abgeschiedenheit einer zurückliegenden geschichtlichen Periode zu suchen.

Hand in Hand mit der erneuten Humanisierung der gelehrten Schulen ging die genauere Fixierung ihres Lehrziels im Verhältnis zu der höheren und niederen Stufe. Wie sich die Universität in dieser Zeit gegen den vorbereitenden Kursus abschloß, so wurde dieser selbst bestimmter festgelegt. Aus der Menge der Lateinschulen von verschiedenem Kursus, von welchen der Abgang zur Universität einigermaßen willkürlich gewesen war, wurden diejenigen Schulen ausgesondert, welche hinfort auf Grund eines genügend weit ausgedehnten Lehrgangs allein dieses Recht geben sollten. Die übriggebliebenen Schulen wurden einfache Lateinschulen, Progymnasien oder verwandelten sich in Bürgerschulen. An den ausgesonderten Anstalten, welchen jetzt in der Regel allein der Name Gymnasium blieb, wurden Abgangsprüfungen eingeführt. Ebenso wurden eigene Prüfungen für das Lehramt angeordnet und zu dem Zwecke Vorschriften über das Maß der

erforderlichen Kenntnisse erlassen. Endlich erhielten die Schulen besondere Lehrpläne für den Unterrichtsbetrieb im einzelnen. Im Zusammenhange damit steht die fortschreitende Säkularisierung des höheren Schulwesens. Das Schulamt löste sich immer mehr vom Pfarramt ab. Die Verwaltung ging aus der Hand geistlicher Konsistorien in diejenige weltlicher Schulbehörden über; eigene Unterrichtsministerien wurden begründet. Dieser Prozeß der Festlegung des gymnasialen Kursus und der Verselbständigung des gelehrten Unterrichts ist in allen größeren deutschen Staaten während der ersten Jahrzehnte des Jahrhunderts zu beobachten. In Preußen, welchem die übrigen Länder nachfolgten, war das Abiturientenexamen schon im Jahre 1788 eingeführt, anfangs nur zu dem Zwecke, die Berechtigung zum Genusse von Benefizien festzustellen, später immer mehr zum Nachweis der wissenschaftlichen Reife für den Besuch der Universität. Im Jahre 1834 fiel die noch bis zuletzt verbliebene Prüfung auf der Universität selbst, welche für diejenigen festgesetzt war, die nicht eine öffentliche Schule ganz durchgemacht hatten. Auf die schon erwähnte Einsetzung des Oberschulkollegiums (1787) und diejenige einer besonderen Kulturabteilung im Ministerium des Innern (1808) folgte 1817 die Errichtung eines eigenen Kultusministeriums. Ordnungen für die Lehrerprüfung wurden 1810 und nochmals 1831 gegeben, Lehrpläne 1816 und wiederum 1837 ausgearbeitet.

Die so bewirkte straffere Organisation hat dem höheren Schulwesen gewiß unleugbare Vorteile gebracht; sie sichert den Erfolg der Arbeit an den einzelnen Anstalten und giebt dem Ganzen einen gleichmäßigen Bestand gegenüber der Gunst oder Ungunst der Zeiten. Aber andererseits hat der weitere Verlauf während dieses Jahrhunderts auch die Nachteile dieses Systems hervortreten lassen. Die Freiheit des Interesses an der geistigen Arbeit ist dadurch bei den Schülern unterdrückt worden und die notwendigerweise strenge Aufrechterhaltung der einmal gestellten Forderungen hat zu einer übermäßigen Anspannung derselben geführt. Es macht sich daher in der Gegenwart, um dies hier vorauszunehmen, auf vielen Seiten das Verlangen geltend, dem Gymnasium eine größere Bewegungsfreiheit wiederzugeben. Selbst der langjährige Leiter des preußischen höheren Unterrichtswesens, Ludwig Wiese, hat nach Niederlegung seines Amtes als eine in demselben gewonnene Überzeugung es ausgesprochen, daß der Staat, nachdem er dem Gymnasium seine sichere Stellung gesichert habe, von der Strenge seiner Aufsicht und der Vielfältigkeit der Reglementierung nachlassen müsse, um nicht das geistige Leben der Gymnasialjugend zu schädigen. „Die Kraft und Fruchtbarkeit des preußischen Staatsgedankens", sagt er in den „Pädagogischen Idealen und Protesten" (S. 103), „hat sich in langer Zeitdauer auch an den Schulen bewährt; aber die Gefahr ist, daß auf diesem geistigen Gebiet seine Macht eine Tyrannei werde." Außerhalb Preußens hielt man sich länger von diesem Übel frei; aber die größere Gleichförmigkeit der Einrichtungen seit 1870 hat es auch hier gefördert.

Die Blütezeit des neuen Humanismus fällt, wie bereits bemerkt, in die erste Hälfte des Jahrhunderts. Seit dem Jahre 1840 begannen andere Interessen demselben den Vorrang streitig zu machen. Neue Wissenschaften, wie die allgemeine Sprachwissenschaft, germanische und romanische Philologie u. s. w., waren entstanden, andere, wie die Geschichte, fingen an sich breit zu entfalten, und die Naturwissenschaften nahmen durch ihre Theorie wie durch die technischen Erfindungen, welche sie im Gefolge hatten, die Aufmerksamkeit der Gebildeten aufs lebhafteste in Anspruch. Die kirchlichen und politischen Bewegungen regten daneben immer weitere Kreise auf. Man begann daher an dem bisherigen Humanismus der gelehrten Schulen Kritik zu üben und fand, daß derselbe, schon von seiner ursprünglichen Idee nicht unbeträchtlich abgekommen, das Griechische gegen das Lateinische zurücktreten lasse und über Lateinschreiben und Lateinsprechen es nicht zur Lektüre der alten Schriftsteller bringe; auch wurden die Ansprüche der modernen Bildungselemente gegenüber den antiken stärker geltend gemacht. Das Jahr 1848 sprach, wie auf vielen anderen Gebieten, auch auf dem des höheren Schulwesens die Forderungen der Zeit mit großer Entschiedenheit aus. „Es ist," sagte Köchly, einer der Wortführer dieser Bewegung, „ein ebenso grober als altverbreiteter Irrtum, die altklassische Bildung mit Lateinsprechen und Lateinschreiben zu verwechseln." Mit den übrigen Wünschen des Jahres wurden auch diese bald zu Grabe getragen. In Preußen trat unter dem Ministerium v. Raumer (1851—58) eine Modifizierung des bisherigen Gymnasialunterrichts, jedoch nicht in dem soeben bezeichneten Sinne, ein. Ludwig

Wiese, der seit 1852 dem Ministerium als Leiter des gelehrten Schulwesens angehörte, war mit dem Minister darin in Übereinstimmung, daß eine größere Konzentrierung im Lehrplan der Gymnasien nötig sei. Er sagt darüber in seinen „Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen" (S. 184): „Am liebsten wäre er wie ich selbst zu der alten Einfachheit eines auf den Religionsunterricht, die alten Sprachen und die Mathematik beschränkten Lehrplans zurückgekehrt." Indessen war Wiese unbefangen genug, die Unmöglichkeit der Ausführung gegenüber den Forderungen der modernen Bildung zuzugeben und letzteren ihre Berechtigung nicht zu bestreiten. Einen Ausdruck fanden diese Tendenzen in den revidierten Lehrplänen von 1856, wenngleich die darin gegen früher vorgenommenen Veränderungen nicht groß sind. Das Mittel zu einer solchen Konzentrierung fand ein großer Teil der damaligen Philologen gerade in einer stärkeren Hervorhebung lateinischen Sprachbetriebes; die formale Grammatik wurde vielfach mit bewußter Absicht zum Hauptstück des Unterrichts gemacht.

In Österreich wurde ganz im Gegensatz hierzu im Jahre 1849 durch den Ministerialrat Exner und dem aus Preußen berufenen Philologen Hermann Bonitz eine Gymnasialreform durchgeführt, welche modernen Ansprüchen in weitestem Umfange entgegenkam. Auch in Bayern wurde 1854 eine neue Schulordnung erlassen, die sich jedoch im wesentlichen in den alten Bahnen hielt und von der früheren Beschränkung auf die humanistischen Lehrgegenstände nicht viel abwich. Württemberg folgte in dieser Zeit den übrigen Ländern darin, daß es das philologische Studium von dem theologischen löste und selbständig machte. Der Schulbetrieb gestaltete sich hier allmählich nach einem im Jahre 1852 veröffentlichten Lehrplane. In Baden lehnte man sich in bewußter Weise an norddeutsche Verhältnisse an; auch Sachsen machte seit der Mitte des Jahrhunderts eine Wendung von der süddeutschen zur norddeutschen Gymnasialpädagogik.

Der große Aufschwung des nationalen Lebens nach den Jahren 1870 und 1871 blieb natürlich nicht ohne Einwirkung auf das gelehrte Schulwesen. Man legte sich die Frage vor, ob dieses wirklich der für die höheren Berufe bestimmten deutschen Jugend eine nationale Bildung gewähre. Das deutsche Volk sah sich ferner plötzlich vor eine Reihe praktischer, nur aus dem Erfassen der Gegenwart heraus zu lösender Aufgaben gestellt; sie mußte daher die Notwendigkeit empfinden, dieselbe Jugend mit modernen Bildungsmitteln besser als bisher auszurichten. Man glaubte sogar zu bemerken, daß ihre körperliche Leistungsfähigkeit nicht minder wie ihre Willensenergie den später an sie zu stellenden Anforderung nicht entspreche. Die Erörterung der bestehenden Schulverhältnisse ging bald aus den engen Kreisen der Schulmänner heraus auf den weiteren aller Gebildeten über; Bildungs- und Erziehungsfragen sind besonders seit dem Ende der siebziger Jahre ein ständiger Gegenstand der öffentlichen Besprechung in Tages- und Zeitschriften geworden und bewegen die Nation fortdauernd aufs lebhafteste. Eine Reihe von Vereinen hat sich gebildet, welche in verschiedener Weise die Schulfrage einer Lösung entgegenzuführen bemüht sind; oft bilden unter den Mitgliedern die gebildeten Laien die Mehrzahl. Die Einigung der deutschen Staaten hat zugleich die Folge gehabt, daß eine größere Einheitlichkeit des Schulwesens durch ganz Deutschland erstrebt wird; zur Leitung der hierfür erforderlichen Unterhandlungen wurde im Jahre 1875 die Reichsschulkommission eingesetzt. Einen augenblicklichen Abschluß haben die so eingeleiteten Bewegungen dadurch erhalten, daß in den Jahren 1891 bis 1893 die vier Königreiche Preußen, Bayern, Württemberg und Sachsen ihren Gymnasien neue Lehrpläne gegeben haben, welche einerseits den Anforderungen der neuen Zeit entgegenzukommen suchen, indem sie den Humanismus der gelehrten Schulen einschränken, andererseits eine größere Übereinstimmung untereinander herstellen.

Was zuerst Preußen angeht, so wurden dort bereits im Jahre 1882 neue Lehrpläne veröffentlicht, deren Vorarbeiten in das Ministerium Falk zurückreichen. Sie bezeichnen eine Rückkehr von dem überwiegenden Lateinbetrieb der voraufgegangenen Periode zu dem älteren Humanismus, der auf den Inhalt der Klassiker das Hauptgewicht legte, und enthalten zugleich eine Einschränkung des altsprachlichen Unterrichts. Latein wurde um 9, Griechisch um 2 Stunden gekürzt, der Beginn des letzteren zugleich von Quarta nach Untertertia verlegt. Die Lektüre wird in den Vordergrund gestellt, doch noch eine gewisse Fertigkeit in der schriftlichen Handhabung des Lateinischen gefordert und der lateinische Aufsatz beibehalten. Eine neue Phase für das gelehrte Unterrichtswesen

trat mit dem Regierungsantritt Kaiser Wilhelms II. (1888) ein. Von dem Gedanken erfüllt, den von der Sozialdemokratie dem Staate drohenden Gefahren durch die Schulen zu begegnen, ordnete derselbe alsbald eine Untersuchung seitens der preußischen Unterrichtsbehörden darüber an, in welcher Weise dies geschehen könne. Eine Folge der dadurch eingeleiteten Verhandlungen war für das gelehrte Schulwesen die Berufung einer Konferenz von Schulmännern und gebildeten Laien, welche im Dezember 1890 in Berlin tagte. Es war natürlich, daß ihre Beratungen sich auf die Gesamtheit der Fragen erstreckten, welche gegenwärtig das höhere Schulwesen bewegen. Die Versammlung neigte sich nach ihrer Zusammensetzung dazu, den Humanismus des Gymnasiums in seiner bisherigen Geltung zu belassen und dieser Schulform ihre Stellung als wichtigste und fast ausschließliche Vorstufe der Universität zu wahren. Ein mittelbarer Einfluß der von der Konferenz gefaßten Beschlüsse ist in den 1892 erlassenen neuen Lehrplänen zu erkennen. In letzteren wurde der Gesichtspunkt der Entlastung der Schüler von geistiger Arbeit betont und dafür eine verstärkte Pflege der Leibesübungen gefordert; zu diesem Zwecke wurde nicht nur die Zahl der Turnstunden erhöht, sondern auch die Gesamtzahl der Unterrichtsstunden herabgesetzt. Die Kosten der Verminderung trug der Humanismus; das Lateinische wurde um weitere 15, das Griechische um 4 Stunden verkürzt. Der lateinische Aufsatz war bereits vorher gefallen, jetzt wurde ausdrücklicher auf stilistische Fertigkeit im Lateinischen verzichtet und der Schriftsteller Cicero in seiner bisherigen Geltung als Vorbild für den Stil beiseite gesetzt. Das Ziel des lateinischen Unterrichts ist die sprachlich-logische Schulung und die Vertrautheit mit der römischen Litteratur, dasjenige des griechischen die Litteraturkenntnis allein; als Zweck des gesamten humanistischen Unterrichts wird angegeben die „geschichtliche Erfassung des Altertums". Übrigens trug zu diesen Verkürzungen auch die Absicht bei, den modernen Bildungselementen mehr Raum zu schaffen. Das Englische wurde wenigstens als wahlfreies Fach überall eingeführt und das Zeichnen verstärkt. Das Gymnasium sollte so auch ferner imstande sein, zu allen höheren Berufen, auch den technischen, sei es allein, sei es mit anderen Schulformen zusammen, die Vorbildung zu geben. Ein anderer Gesichtspunkt wurde in diesen Lehrplänen zum erstenmale hervorgehoben: die Bildung der Gesinnung. Religion, Deutsch und Geschichte sollen diesem Zwecke besonders dienen. Neuerdings (seit 1895) ist gestattet, die Zahl der Lateinstunden in den drei oberen Jahreskursen um je eine Stunde wieder zu vermehren.

Auch in den meisten übrigen deutschen Staaten waren in den siebziger und achtziger Jahren Änderungen in den Lehrplänen der Gymnasien vorgenommen worden, so im Großherzogtum Hessen 1877 und 1884, in Sachsen 1882, in Baden 1883. Bayern dehnte 1874 den Kursus der Gymnasien von acht auf neun Jahre aus, um die Gleichförmigkeit mit den norddeutschen Schulen herzustellen; die realistischen Fächer blieben freilich noch immer schwach vertreten. Die seit dem Jahre 1891 in Bayern, Württemberg und Sachsen gegebenen neuen Lehrpläne lassen unschwer dieselben Tendenzen erkennen wie diejenigen der preußischen Lehrpläne von 1892. Es wird überall Gewicht auf die gesamte Geistes- und Charakterbildung gelegt und die moderne Bildung stärker berücksichtigt. Die Stundenzahl des klassischen Unterrichts ist wie in Preußen überall herabgesetzt; für den inneren Betrieb gilt die Norm, daß die Lektüre die Hauptsache, der Ciceronianismus der Schreibübungen zu beseitigen sei. So heißt es in dem württembergischen Lehrplane, es sei zu vermeiden, daß die Schüler wie zu philologischen Lehrern herangebildet würden, während es sich auf dem Gymnasium doch nur handle „um die Vermittelung und Mitteilung der klassischen Bildungselemente und der Erschließung des antiken Geisteslebens." Der lateinische Aufsatz fiel auch in Sachsen. Auch die Verteilung der Lehrgegenstände auf die Klassen ist gleichmäßiger geworden; das Französische beginnt allgemein (Bayern ausgenommen) in der Quarta, das Griechische in Untertertia.

So hat der Humanismus der Gymnasien am Ende des Jahrhunderts, an dessen Anfang er seine Herrschaft antrat, eine Abschwächung erfahren. Man könnte freilich auch sagen, daß er jetzt erst Ernst damit macht, sich von den Schlacken, welche ihm von den lateinischen Schreibübungen der früheren Jahrhunderte her noch immer anhingen, zu befreien. Es ist die gewiß anerkennenswerte Tendenz der neuesten Verordnungen, den eigentlichen Gehalt des Humanismus, der nur aus dem Lesen der Schriftsteller zu gewinnen ist, zu seiner vollen Wir-

kung auf Geist und Gemüt des Schülers zu bringen. Dennoch ist es nicht die allgemeine Meinung, daß mit den neuen Lehrplänen die Gymnasialfragen der Gegenwart endgiltig und glücklich gelöst seien. Es mag nicht richtig sein, wenn die altphilologischen Lehrer selbst das Geforderte bei der verkürzten Stundenzahl nicht mehr leisten zu können behaupten; schwerer wiegt das Bedenken, ob das Gymnasium auch ferner die aufgelegte Last zugleich antiker und moderner Bildung tragen könne; am schwersten vielleicht die Thatsache, daß der Humanismus im Leben der Erwachsenen die Stellung eingebüßt hat, welche er früher einnahm. Es wird die Sache der Nation in der Zukunft sein, zu entscheiden, ob und in welchem Umfange sie jenes Bildungsmittel auch ferner im Mittelpunkte des gelehrten Jugendunterrichts erhalten kann, ohne dadurch andere Interessen zu schädigen.

3. Das Realschulwesen; die technischen Hochschulen. Neben dem gelehrten Unterricht gewann das Realschulwesen, dessen Anfänge im achtzehnten Jahrhundert oben erwähnt wurden, im neunzehnten an Breite und Höhe eine solche Ausdehnung, daß es sich als gleichartig neben den gelehrten und den Volksschulunterricht stellen konnte. Diese Entwickelung gründet sich auf den Aufschwung der Naturwissenschaften in derselben Zeit, auf die Anwendungen, welche ihre Ergebnisse sogleich in der Technik fanden, und auf die hierdurch und durch andere Umstände veranlaßte weitere Hebung des mittleren Bürgerstandes. Durch exakte Forschung gelangten die Naturwissenschaften in den ersten Jahrzehnten bald zu großer Entfaltung. Sie sind beständig im Fortschreiten geblieben; an der außerordentlichen Erweiterung der philosophischen Fakultäten an den Universitäten haben sie einen bedeutenden Anteil. Es konnte nicht ausbleiben, daß sie bald anfingen, ihren Platz in der Bildung der Nation und im Unterrichte der Jugend neben den Geisteswissenschaften zu fordern. Ebenso traten in dem wirtschaftlichen Leben des Volks besonders seit den dreißiger Jahren die gewaltigsten Veränderungen infolge der neuen Entdeckungen und Erfindungen ein. Schon seit dem Jahre 1818 fuhren Dampfschiffe auf deutschen Flüssen; zwanzig Jahre später wurden die transatlantischen Dampferfahrten eröffnet, was natürlich auch für Deutschland von größter Bedeutung war. Im Jahre 1833 wurde die erste telegraphische Leitung gelegt, und in demselben Jahrzehnt sah man in Deutschland die ersten Eisenbahnen fahren. Handel und Industrie erfuhren durch dies alles eine bedeutende Steigerung. In derselben Richtung wirkte die Entwickelung des Zollwesens in Deutschland. In Preußen waren am Anfang des Jahrhunderts selbst die einzelnen Provinzen durch Zollschranken gegen einander abgeschlossen. Erst die Zollordnungen aus dem zweiten Jahrzehnt des Jahrhunderts schufen hierin freie Bewegung, und später wurde diese Freiheit durch die Gründung des Zollvereins (1834) über die Grenzen von Preußen hinaus auf die größere Zahl der deutschen Staaten ausgedehnt. Die letzte Folge aller dieser Veränderungen war nun jene Hebung des Bürgerstandes, insbesondere der im eigentlichen Sinne erwerbenden Berufsklassen. Wieviel für dieselben in der That noch geleistet werden konnte, davon giebt u. a. die Lebensbeschreibung des preußischen Staatsrats Kunth von Fr. und P. Goldschmidt (Berlin 1888) ein deutliches Bild. Kunth, welcher der Lehrer der beiden Humboldts gewesen war und später in die preußische Verwaltung eintrat, bemühte sich in der Zeit nach den Freiheitskriegen eifrig um eine bessere Bildung der gewerbtreibenden Klassen. Denn der bisherige Stand ihrer Kenntnisse war ein sehr niedriger. Viele aus diesen Kreisen konnten nicht schreiben; die fremdländischen Erfindungen und wissenschaftlichen Entdeckungen wurden nicht benutzt. Auch fehlte ihnen der Unternehmungsgeist völlig; sie mußten zu allem, was in ihrem eigenen Interesse lag, von der Regierung angetrieben werden. Man vergleiche damit, um den Unterschied zu erkennen, die Bedeutung und Ausdehnung der Industrie in der Gegenwart. Endlich wurde durch jene Umwälzungen ein eigener Stand von Technikern geschaffen, an deren berufliche und allgemeine Bildung mit der Zeit immer größere Anforderungen gestellt wurden.

Diese Entwickelung spiegelt sich wieder in der Entstehung und Ausbildung der technischen Hochschulen, welche aus niedriger stehenden gewerblichen Fachschulen zu Anstalten geworden sind, die sich mit dem Anspruch der Gleichberechtigung den alten Universitäten an die Seite stellen. Im Jahre 1794 war zuerst in Paris eine école polytechnique gegründet worden; nach ihrem Vorbilde entstanden 1806 in Prag, 1815 in Wien polytechnische Institute. In Preußen war schon 1799 die königliche Bauakademie begründet worden. Im

Jahre 1821 trat derselben auf Beuths Veranlassung das „technische Institut" in Berlin an die Seite, eine zweiklassige Gewerbeschule, neben welcher in den Provinzen einklassige Anstalten geschaffen wurden. Ähnliche Schulen entstanden in der ersten Hälfte des Jahrhunderts an verschiedenen Orten Deutschlands; sie verlangten als Vorbildung in der Regel nicht mehr als einfache bürgerliche Kenntnisse, aber stellten andererseits noch die höchste Stufe des technischen Unterrichts dar. Seit ungefähr der Mitte des Jahrhunderts erweiterten sie sich allgemeiner zu „polytechnischen" Anstalten und nahmen einen hochschulartigen Charakter an, so 1845 die Schule in Hannover, 1851 in Dresden, 1863 in Karlsruhe u. s. w. Für diese Art von Schulen war neben Karlsruhe selbst besonders das 1854 gegründete Züricher Polytechnikum vorbildlich, einerseits durch die Bedeutung der an demselben wirkenden Lehrkräfte, andererseits durch seine Organisation, u. a. dadurch, daß hier eine philosophisch-staatswissenschaftliche Abteilung eingerichtet wurde, welche einen vollgiltigen Ersatz für den allgemeinen Unterricht der philosophischen Fakultät an der Universität zu bieten schien. Im Jahre 1868 wurde auch in München eine eigene Hochschule für den technischen Unterricht eröffnet. In Preußen wurde das Berliner „Gewerbeinstitut", das aus dem technischen Institut entstanden war, 1866 „Gewerbeakademie" und 1879 mit der älteren Bauakademie zur „technischen Hochschule" vereinigt; zu ebensolchen wurden die polytechnischen Anstalten in Hannover und Aachen umgestaltet.

Die so entwickelten Hochschulen haben den Zweck, „für den technischen Beruf im Staats- und Gemeindedienst wie im industriellen Leben die höhere Ausbildung zu gewähren, sowie die Wissenschaften und Künste zu pflegen, welche zu dem technischen Unterrichtsgebiet gehören" (Berliner provis. Statut v. 1879). Sie zeigen sich darin den Universitäten gleich, daß sie für ihre vollberechtigten Hörer eine gleiche Dauer der Vorbildung, nämlich eine neunjährige an einer höheren Lehranstalt, fordern, Lehr- und Lernfreiheit wie jene besitzen und unter der Leitung von Rektoren, welche auf ein Jahr gewählt sind, statt wie früher unter lebenslänglichen Direktoraten u. dgl. stehen.

4. **Das Realgymnasium und die Oberrealschule.** Den Anforderungen dieser neu entstehenden Lehranstalten sowie denjenigen, welche höherstehende industrielle Privatunternehmungen an ihre Leiter und Techniker stellten, endlich auch den Ansprüchen des mittleren Bürgerstandes an eine angemessene allgemeine Bildung auf moderner Grundlage suchte nun die Realschule in ihren mannigfachen Formen seit den ersten Jahrzehnten des Jahrhunderts zu entsprechen. In den zwanziger und dreißiger Jahren entstanden solche Schulen, meistens Real- oder höhere Bürgerschulen genannt, fast in allen deutschen Staaten. Die Bemühungen Spillekes (s. o.), Scheiberts, Magers u. a. um die theoretische und praktische Ausgestaltung dieser Schulform fallen in diese und die nächste Zeit. Sie vereinigte noch in sich die höhere und die niedere Stufe des realistischen Unterrichts. Aber bald wurde besonders für die eigentlich technischen Berufe eine höhere Vorbildung gefordert, welche die einfache Real- oder Bürgerschule nicht mehr geben konnte. Auch auf dem Gymnasium war sie nicht zu erlangen; Mathematik und Naturwissenschaften waren für diese Art von Bildung ihres Inhalts wegen, die neueren Sprachen als wichtige Hilfsmittel des modernen Verkehrs notwendig. Daher begann neben dem humanistischen Gymnasium ein zweites, das Realgymnasium, emporzuwachsen, das in der Regel wegen der höheren Studien, zu denen es vorbereitete, das Lateinische in seinen Lehrplan mit aufnahm. So wurde ein Realgymnasium in Berlin in den Jahren 1828 und 1829, ein solches in Gotha 1836 begründet. Im Herzogtum Nassau drängten die Stände seit 1839 auf die Errichtung einer derartigen Anstalt in Wiesbaden; auch die Regierung zeigte lebhaftes Interesse für die Sache. Die Schule wurde 1845 eröffnet; über die ihr zu stellende Aufgabe heißt es in dem Gesetze, welches die Errichtung anordnete: „Das Realgymnasium in Wiesbaden bezweckt eine allgemeine wissenschaftliche Vorbildung derjenigen, welche sich einem technisch-praktischen Berufe widmen und zu demselben unmittelbar übergehen oder ihre Studien auf einer Fachschule fortsetzen wollen." Die Anstalt hatte von Anfang an das Lateinische in ihrem Kursus; sie führte darin nach dem später festgestellten Lehrplane bis zur Lektüre von Horaz und der Anfertigung eines lateinischen Exercitiums bei der Reifeprüfung. Sie bestand nur aus den drei oberen Klassen; der Unterbau fiel mit den Klassen des Gymnasiums bis einschließlich der Quarta zusammen.

Es konnte im weiteren Verlaufe der Entwickelung nicht ausbleiben, daß diese Schul-

gattung ihre Blicke auch auf die Universität richtete; schien es doch, daß sie für mathematische, naturwissenschaftliche und neusprachliche Studien zum mindesten eine ebenso gute Vorbereitung gebe wie das humanistische Gymnasium. Das Jahr 1848 machte auch hier die in der Sache liegende Konsequenz geltend; daher konnte es kommen, daß auf der preußischen Landesschulkonferenz von 1849 die Regierung vorschlug, es sollten sich über einem gemeinsamen Unterbau ein Obergymnasium und ein Realgymnasium erheben, wozu die Konferenz die weitere Forderung erhob, daß das letztere zu Studien in der philosophischen Fakultät der Universität berechtigen solle. Die nachfolgende Zeit war dieser Realschule höherer Ordnung wenig günstig. Trotzdem konnte ihr die gleiche Kursusdauer mit dem humanistischen Gymnasium und damit bis zu einem gewissen Grade eine Gleichstellung nicht lange vorenthalten bleiben. Dies geschah in Preußen durch die Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und höheren Bürgerschulen vom Jahre 1859, nachdem schon im Jahre 1832 für die Realschulen ohne weitere Unterscheidung eine „vorläufige Instruktion“ gegeben war. Es wurden jetzt Realschulen I. und II. Ordnung unterschieden, für die ersteren wurde ein neunjähriger Kursus wie auf dem Gymnasium festgesetzt und das Lateinische obligatorisch gemacht. Im Jahre 1870 erhielten dieselben sodann die Berechtigung, auch zur Universität für mathematisch-naturwissenschaftliche und neusprachliche Studien zu entlassen. In Bayern war bereits 1864 eine solche höhere Realschule mit derselben Berechtigung und mit dem Namen eines Realgymnasiums geschaffen worden. Sie hatte gleiche Kursusdauer wie das bayerische Gymnasium und erweiterte sich im Jahre 1874 wie dieses zu einer neunklassigen Anstalt. Die drei untersten Klassen fallen mit denen des Gymnasiums zusammen. In Württemberg zweigte sich 1867 vom Stuttgarter Gymnasium ein Realgymnasium ab, dem später ein gleiches in Ulm sich anschloß. Die württembergischen Realgymnasien nehmen wegen ihres ausgedehnten Lateinbetriebs einen reineren humanistischen Charakter, als ihn die norddeutschen angeblich zeigen, für sich in Anspruch. Sie entlassen außer zum Polytechnikum und zur landwirtschaftlichen Hochschule auch zu Studien in der philosophischen, naturwissenschaftlichen und staatswirtschaftlichen Fakultät der Universität. Preußen folgte 1882 diesen Ländern, indem es den Realschulen I. Ordnung ebenfalls den Namen von Realgymnasien gab; die Verstärkung ihres gymnasialen Charakters trat auch darin hervor, daß dem Lateinischen eine größere Stundenzahl gegeben wurde. In Sachsen endlich bestehen 9jährige „Realgymnasien“ seit 1884.

Allmählich war die höhere Realschule selbst eine andere geworden. Wie die technischen Berufe zur Gleichstellung mit den alten Universitätsberufen emporstiegen, wie seit 1870 moderne Bildung immer mehr an Geltung gewann, so begann auch aus den ehemaligen technischen Vorbereitungsanstalten nach und nach eine allgemein bildende höhere Schule zu werden. Es wurde sogar die Meinung ausgesprochen, daß der Unterricht dieser Schule, nachdem er seines rein technischen Charakters zum größten Teil entkleidet sei, eben jene moderne Bildung gebe, welche die Zeit von den Angehörigen der leitenden Kreise fordere. Die Weitestgehenden sahen und sehen daher in ihr das Gymnasium der Zukunft; diejenigen, welche sich mehr an die bestehenden Verhältnisse halten, erstreben zum wenigsten eine völlige Gleichstellung des modernen Gymnasiums mit dem alten. Es soll sich das besonders in Bezug auf die Berechtigung zu den Universitässtudien zeigen, und der nächste Schritt zu diesem Ziele ist die Zulassung ihrer Abiturienten zum Studium der Medizin. Dem gegenüber sprechen die Gegner derartigen Bestrebungen die Berechtigung ab und wünschen die höhere Realschule in die alte Stellung einer technischen Vorbildungsanstalt zurückgedrängt zu sehen. Die Gegenwart wird von diesen Fragen lebhaft bewegt. Die preußische Regierung hat zu ihnen durch die jüngste Schulreform (1892) eine Stellung eingenommen, wie sie nach den Lehrplänen von 1882 nicht zu erwarten war. Die Dezemberkonferenz von 1890 faßte den Beschluß, daß das Realgymnasium in Wegfall kommen und in Zukunft neben den Gymnasien nur lateinlose Anstalten, die sog. Oberrealschulen, bestehen sollten. Die neuen Lehrpläne sind nicht ganz diesen Spuren gefolgt; indessen wird durch sie das Latein des Realgymnasiums wieder verkürzt, die Oberrealschule in ihren Berechtigungen ihm nahezu gleichgestellt und die Frage, ob es neben dieser Schule und dem Gymnasium noch eine Existenzberechtigung habe, als eine offene bezeichnet. Mit letzterem ist freilich zugleich erklärt, daß diese Entscheidung keine abschließende Lösung giebt. Seit 1875

ist auch hier das Latein wieder etwas verstärkt worden.

Neuerdings ist eine allgemeinere Aufmerksamkeit den Versuchen zugewandt, welche gemacht werden, den Anfang des Lateins auf dem Gymnasium wie auf dem Realgymnasium auf eine höhere Klasse zu verlegen und dadurch einen gemeinsamen Unterbau für alle neunklassigen Schulen wie für die eigentliche Realschule herzustellen (Altonaer und Frankfurter Lehrpläne).

Die soeben erwähnte lateinlose Oberrealschule entstand in Preußen in den siebziger Jahren aus der ehemaligen Gewerbeschule und wurde durch die Lehrpläne von 1882 in die Zahl der neunklassigen höheren Lehranstalten eingereiht als eine Schule, welche für die technischen Berufe eine moderne allgemeine Bildung auf Grund der neueren Sprachen, der Mathematik und der Naturwissenschaften ohne Latein zu geben sucht. Nachdem ihr im Jahre 1886 selbst das Recht, zur Bauakademie zu entlassen, wieder genommen worden war, ist ihr, wie angedeutet, im Jahre 1892 nicht nur diese, sondern auch die philosophische Fakultät der Universität, wenigstens für das Studium der Mathematik und Naturwissenschaften, geöffnet worden. In Württemberg erhielt die ihr entsprechende Schulform, eine lateinlose Realschule mit Oberkursen, im Jahr 1876 die Entlassungsberechtigung für das Polytechnikum und die naturwissenschaftliche Fakultät der Universität. Außerdem bestehen Schulen dieser Gattung in Oldenburg und Braunschweig.

5. **Die Real- oder Bürgerschule.** Während so im Laufe des 19. Jahrhunderts aus der ehemaligen Realschule eine höhere Schulgattung hervorwuchs, blieb die ursprüngliche Form derselben, die eigentliche Bürgerschule, wie sie für die mittleren praktischen Berufsarten eine geeignete Bildung zu geben sucht, in ihrer Entwickelung zurück. Das Problem, welches das 18. Jahrhundert in dieser Beziehung nur erst hatte aufstellen können, ist auch in dem gegenwärtigen noch nicht zu einer befriedigenden Lösung gekommen. Nur in einigen deutschen Staaten und Städten konnte sich die Realschule frei gemäß den wirtschaftlichen Interessen des erwerbenden Bürgerstandes gestalten, so z. B. in den Hansestädten. Anderwärts wurde ihre eigentliche Tendenz durch fremde Rücksichten umgebogen und ihr vielfach das Latein der gelehrten Schulen aufgenötigt. Dies geschah in Preußen schon durch die erwähnte „Vorläufige Instruktion“ vom Jahre 1832. Die Unterrichts- und Prüfungsordnung von 1859 klassifizierte diese mittleren Schulen entweder als höhere Bürgerschulen oder als Realschulen II. Ordnung neben denen I. Ordnung. Zur Erwerbung selbst der Einjährig-Freiwilligen-Berechtigung schien noch lange das Latein unentbehrlich. Erst als nach der Vergrößerung des Staatsgebietes im Jahre 1866 das preußische Schulwesen mit ehemals außerpreußischen Anstalten, welche sich vom Latein frei gehalten hatten, in Berührung kam, stieg die Geltung der lateinlosen Bürgerschulen. Im Jahre 1873 wurde zuerst in Breslau eine solche, unter der Leitung des Rektors Dr. Bach stehend, mit dem Rechte ausgestattet, das Zeugnis für den einjährigen Militärdienst zu erteilen. In den Lehrplänen von 1882 wurden diese Schulen sodann amtlich aus der Verquickung mit der Realschule höherer Ordnung befreit. Es habe sich, heißt es daselbst (S. 4), „als zweifelloses Bedürfnis erwiesen, daß für eine höhere bürgerliche Bildung Schulen errichtet werden, welche in sechsjähriger Lehrdauer — vom 9. Lebensjahr der Schüler gerechnet — unter Ausschluß des lateinischen Unterrichts zu einem bestimmten, nicht auf die Fortsetzung durch weiteren allgemeinen Unterricht hinweisenden Abschlusse führen und den als reif entlassenen Schülern die Erwerbung des Militärzeugnisses vermitteln“. Trotzdem nahm die Zahl dieser Schulen in den nächsten Jahren nur wenig zu. Ihre Entwickelung wurde u. a. dadurch gehemmt, daß die höheren Schulen in weitem Umfange ihre Funktion mitübernommen haben, indem sie einen großen Teil ihrer Schüler nur bis zur Untersekunda einschließlich, d. h. bis zur Erwerbung des gedachten Zeugnisses führen, ein Verhältnis, das man in weiten Kreisen weder für die Bildung der eigentlichen Gymnasiasten noch für die der Bürgerschüler als förderlich ansieht. Die Konferenz von 1890 erkannte den noch immer vorhandenen Mangel auf diesem Gebiete an und schlug eine Reihe von Maßregeln zu seiner Abhilfe vor, welche sich die Schulreform von 1892 auch zu eigen machte; u. a. wurde den aus der Untersekunda abgehenden Schülern der neunjährigen Anstalten eine Abschlußprüfung auferlegt, um sie in dieser Beziehung den Schülern der Bürgerschulen völlig gleich zu stellen und ihnen ein scheinbares Vorrecht vor diesen zu nehmen. Der bis dahin noch fest-

gehaltene Unterschied von 7= und 6jährigen Anstalten wurde aufgehoben und der allein noch zugelassenen 6klassigen Schulform der Name Realschule gegeben. Auch in den übrigen größeren deutschen Ländern war man in den siebziger und achtziger Jahren bestrebt, die lateinlosen Schulen für den mittleren Bürgerstand zu fördern. Im Bayern wurden solche 1877, in Sachsen und Hessen 1884, in Baden 1885 begründet; in Württemberg hatten sie schon seit länger bestanden. Diese Schulen führen bis zur Unter= oder Obersekunda einschließlich. Das Latein ist lehrplanmäßig von ihnen ausgeschlossen, doch haben einige fakultativen Lateinunterricht, weil sie unter kleineren Verhältnissen die Aufgaben eines Progymnasiums mit zu übernehmen haben.

Im allgemeinen darf man es als eine sich immer mehr befestigende Ansicht bezeichnen, daß die Ausbreitung dieser Art von Schulen eine soziale Wohlthat für die Nation wie für die Gewerbetreibenden insbesondere bedeutet. Das letztere hat auf der Berliner Konferenz ein berufener Vertreter dieser Schulgattung, der Berliner Stadtschulrat Dr. Bertram, treffend dahin ausgedrückt: es habe „mehr und mehr der Sinn unter den Gewerbetreibenden Platz gegriffen, daß sie sich in ihrem Gewerbe auch deshalb glücklich fühlen, nicht bloß weil sie ihr Brot haben und ihren Wirkungskreis, sondern deshalb, weil sie vermöge ihrer ganzen Stellung, vermöge ihrer Vorbildung teilnehmen an der allgemeinen Bildung.“ (Verhandlungen S. 354.)

6. **Die Volksschule; die Zeit bis 1860.** Die Volksschule, erst im 19. Jahrhundert allgemein so genannt, nahm in dieser Zeit zunächst zu an äußerer Verbreitung. Die Regierungen waren bemüht dem Ziele nahe zu kommen, welches dem Staate in dieser Beziehung gesteckt ist, nämlich alle diejenigen schulpflichtigen Kinder, welche nicht infolge günstigerer Umstände einen höheren Unterricht genießen können, dem Elementarunterricht zuzuführen. Diesem Ziele ist man am Ende des Jahrhunderts einigermaßen nahe gekommen. Für Preußen z. B. ist für 1891 der Prozentsatz der dem Schulunterrichte widerrechtlich entzogenen Kinder auf 0,02% angegeben worden, vorübergehend vom Unterrichte freigelassen, sonst aber ordnungsmäßig beschult waren 1,55%; die übrigen 98,43% wurden in Volks= oder anderen Schulen unterrichtet oder waren wegen Gebrechen nicht eingeschult. Demgemäß zeigten sich auch bei der Aushebung des militärischen Ersatzes von 100 Ersatzmannschaften im Durchschnitt nur 0,69 ohne Schulbildung. Indessen dürfen diese Zahlen nicht darüber täuschen, daß dem Staate auf diesem Gebiete zur vollkommenen Erfüllung seiner Kulturaufgabe noch immer viel zu thun übrig bleibt. Die Schülerzahl der Klassen übersteigt noch immer an vielen Orten das vorgeschriebene Maß, die Schulwege sind oft weit und noch immer kann eine gewisse Anzahl von Kindern überhaupt nicht schulmäßig untergebracht werden. Die materiellen Grundlagen der Volksschule sind ebenfalls um ein bedeutendes gebessert, wenngleich auch hier bei der Größe der Aufgabe noch nicht alle berechtigten Ansprüche befriedigt sind. Die Besoldungen der Lehrer sind erhöht, für die Hinterbliebenen derselben ist Sorge getragen, für den Bau von Schulhäusern und ihre Ausstattung Anerkennenswertes geschehen.

Nicht minder groß ist die Veränderung, welche die Volksschule in ihrem inneren Wesen seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts erfahren hat. Diese Wandlung knüpft sich vor allem an den Namen Eines Mannes, des Schweizers Heinrich Pestalozzi (1746—1827). Man kann als die Wirkungen, welche von ihm auf die Gestaltung des volkstümlichen Unterrichts ausgegangen sind, dreierlei ansehen: eine lebhafte Anregung zur Pflege des Volksunterrichts überhaupt, die Vertiefung und Methodisierung des Elementarunterrichts und die Bildung eines Lehrerstandes der Volksschule, welcher sich seinem Berufe mit Hingabe widmet und für den Fortschritt seines Faches selbst thätig ist. Noch völlig in den Ideen der Aufklärung lebend, war Pestalozzi mit seinem ganzen Denken und Empfinden darauf gerichtet, das Volk durch besseren Unterricht geistig und moralisch zu bilden und zu heben. „Ich sah deine Thränen,“ schreibt er an den Freund, der Zeuge seiner ersten Lehrversuche in Stanz war, „und es wallte in meinem Busen die Wut über den Menschen, der es noch aussprechen könnte: die Veredelung des Volkes ist nur ein Traum. Nein, sie ist kein Traum; ich will ihre Kunst in die Hand der Mutter werfen, in die Hand des Kindes und in die Hand der Unschuld, und der Bösewicht wird schweigen und es nicht mehr aussprechen: sie ist ein Traum.“ Dieser Volksunterricht aber sollte nicht mehr der herge=

brachte sein, welcher Lesen, Schreiben, Rechnen und vielleicht einige Realien lehrte und dies that, weil solche Künste und Kenntnisse im bürgerlichen Leben erforderlich waren, sondern sollte das hohe Ziel haben, die geistigen und sittlichen Kräfte des Schülers überhaupt zu bilden und auch in dem ärmsten Kinde ein edles Menschentum herauszuarbeiten. Eine eingehende methodische Bearbeitung der Elementarfächer durch Pestalozzi und seine Nachfolger ging aus diesem Prinzip hervor. Die wirksame Thätigkeit eines eigenen Volkslehrerstandes endlich ist in der Geschichte der Volksschule im 19. Jahrhundert überall erkennbar.

Derjenige Staat, welcher am Anfange des Jahrhunderts der pestalozzischen Pädagogik am weitesten entgegenkam, war Preußen, das nach dem Zusammenbruch von 1806 in ihr eins der Mittel sah, um den Staat wieder aufzurichten. Männer wie Fichte und von Stein wiesen auf die neue Methode des Unterrichts hin und versprachen sich davon eine Erneuerung des gesamten Volkstums. Junge Männer wurden zu Pestalozzi geschickt, um dessen Lehrart aus eigener Anschauung kennen zu lernen und nach Preußen zu verpflanzen. Es entwickelte sich bald eine lebhafte Thätigkeit von seiten der Regierung wie der Fachmänner für die Schule. Mit dem Umschwung jedoch, welcher nach den Freiheitskriegen in den politischen Verhältnissen eintrat, zog sich die Regierung auch auf diesem Gebiete vor den spontanen Regungen des Volksgeistes zurück; indessen sorgte sie auch weiterhin für die Verbreiterung und bessere Begründung des Volksschulwesens. Der Volkslehrerstand hielt unterdessen an den Pestalozzischen Ideen fest und widmete sich mit Eifer der weiteren Ausbildung der Methode in Theorie und Praxis. Ein anschauliches Bild von dieser Epoche, in welcher die Volksschule von Politik einerseits und von einem Übermaß des Reglementierens andererseits verschont blieb, giebt Kellner in den ersten Abschnitten seiner „Lebensblätter" (Freiburg 1892). Der bedeutendste Vertreter der Volksschulsache in dieser wie in der folgenden Zeit war Adolf Diesterweg, 1832 bis 1847 Direktor des neubegründeten Seminars für Stadtschulen in Berlin. Aber seit dem Jahre 1840 glaubte der Staat tiefer eingreifen zu müssen, um aufklärerischen Tendenzen in der Seminar- und Volksbildung entgegenzutreten; eine Handhabe hierzu bot ihm die allerdings an manchen Orten eingetretene Überspannung der Ziele im Unterrichte der Seminare und der Schulen. Diese Neigung der Regierung wurde bald noch bedeutend verstärkt, als an den oppositionellen Bewegungen des Jahres 1848 manche Angehörige des Lehrerstandes sich lebhaft beteiligt hatten. Die danach folgende Reaktion richtete sich daher auch gegen die Volksschule. Der Unterricht sollte in den Seminaren wie in den Schulen selbst zu der Einfachheit zurückgeführt werden, wie sie durch die realen Verhältnisse geboten sei. Dies fand seinen Ausdruck in den bekannten Stiehlschen Regulativen vom Jahre 1854. In denselben war der Unterricht der einklassigen Schule auf dem Lande als Norm für die evangelische Schule festgehalten. Auch wurde der Religionsunterricht zum beherrschenden Mittelpunkte des Lehrplans gemacht, die sachlich-weltlichen Kenntnisse waren stark zurückgedrängt, in dem religiösen Unterricht selbst wurde die gedächtnismäßige Einübung des Stoffes in den Vordergrund gestellt.

Ähnliche Bewegungen und Gegenbewegungen hatten inzwischen auch in den übrigen deutschen Ländern abgewechselt. In Bayern begann eine Neugestaltung der Volksschulen mit dem Jahre 1802. Die Schulpflicht wurde eingeschärft, die Schulaufsicht geordnet und ein Lehrplan ausgearbeitet, der den weitgehendsten Einfluß der pestalozzischen Pädagogik zeigte, aber deshalb auch nicht frei von übermäßigen Anforderungen war. Eine einschränkende Revision wurde bereits im Jahre 1811 vorgenommen. Gegen das Ende der dreißiger Jahre trat auch hier unter dem Ministerium Abel die volle Reaktion ein; ein streng kirchlicher Charakter der Volksschule war das gesteckte Ziel, und diese Richtung wurde bis zum Ende der fünfziger Jahre festgehalten. In Württemberg, das bis zum Anfang des 19. Jahrhunderts ein nahezu rein evangelisches Land gewesen war, trat mit dem Hinzukommen von Unterthanen, welche anderen Konfessionen angehörten, die Notwendigkeit ein, das Volksschulwesen neu zu ordnen. Eine katholische Schulordnung wurde im Jahre 1808, eine neue evangelische im Jahre 1810 gegeben und im darauffolgenden Jahre das erste öffentliche Schullehrerseminar zu Eßlingen eröffnet. Beide Schulordnungen weisen ausdrücklich auf Pestalozzi hin. Freilich wurde dessen Methode nach einiger Zeit von der Regierung wieder aus der Schule verbannt,

wohl weil sie im Anfang mehr verwirrend als schöpferisch wirkte; doch blieb ihr Einfluß auch in der Folgezeit. Im Jahre 1836 wurde ein Volksschulgesetz erlassen, das mit seinen Ergänzungen aus späteren Jahrzehnten die Grundlage des jetzigen württembergischen Volksschulwesens bildet. Andere Neuordnungen fanden statt z. B. in Nassau 1817, in Weimar 1821 und 1822, in Baden 1834, in Sachsen 1835.

7. **Neuere Entwickelung der Volksschule.** Seit den sechziger Jahren trat in Preußen eine Gegenströmung gegen die vorausgegangene Reaktion ein, zunächst unter dem Ministerium v. Bethmann-Hollweg (1858—1862). Im Unterrichte der Volksschule wurden die Realien wieder verstärkt, der Memorierstoff im Religionsunterricht wurde eingeschränkt, die Bildung der Volksschullehrer selbst freier gestaltet, letzteres z. B. indem wieder Stücke der deutschen Litteratur im Seminarunterricht zugelassen wurden, die durch die Regulative ausgeschlossen worden waren. Es begann damit eine allmähliche Einschränkung der früheren Bestimmungen durch die Praxis. Mit größerem Nachdruck wurde eine Neugestaltung durch das Ministerium Falk (1872—1879) vorgenommen. Im Jahre 1872 wurde das Schulaufsichtsgesetz erlassen und durch die „Allgemeinen Bestimmungen" nicht nur ein eingehender Lehrplan für die einfache und gehobene Volksschule gegeben, sondern auch die Bildung der Lehrer in Präparanden- und Seminaranstalten sowie das dazu gehörige Prüfungswesen geordnet. Die Veranlassung zum Erlaß des Schulaufsichtsgesetzes gab bekanntlich der Streit der preußischen Regierung mit der katholischen Kirche. Das Gesetz stellte von neuem das Hoheitsrecht des Staates über das gesamte Schulwesen und somit auch über die Volksschule fest. Das Allgemeine Landrecht hatte ja bereits den allgemeinen Grundsatz der staatlichen Schulhoheit ausgesprochen; doch hatte die Aufsicht über die Volksschule bisher thatsächlich bei der Kirche gelegen. Jetzt wurde dieselbe für den Staat reklamiert, etwaige geistliche Inspektoren sollten als in einem widerruflichen Auftrag des Staates handelnd angesehen werden. In der Praxis sind die Geistlichen unter diesem Vorbehalt auch ferner aufsichtlich thätig gewesen, doch sind daneben besonders in den östlichen und westlichen Grenzprovinzen weltliche Kreisschulinspektoren angestellt worden, welche die Inspektion von Berufswegen ausüben. Die erneute Inanspruchnahme der Aufsicht durch den Staat wurde praktisch besonders wichtig in Bezug auf den Religionsunterricht; die Falksche Gesetzgebung lehnte auch hier eine Auffassung ab, wonach der Religionslehrer in letzter Instanz von der Kirche mit seinem Unterrichte betraut werde. Was den konfessionellen Charakter der Schule angeht, so wurde die sog. Simultanschule überall da zugelassen, wo es sich zur besseren Erreichung des gesamten Unterrichtsziels empfahl, einheitliche Schulen statt getrennter zu haben. Der neue Lehrplan schränkte im Religionsunterricht das gedächtnismäßige Einprägen noch weiter ein und suchte dafür eine innerliche Aneignung des religiösen Stoffes zu befördern. Die Realien wurden nachdrücklich betont und mit einer größeren Stundenzahl ausgerüstet. Im übrigen wurden auch in dieser Periode die Grundlagen der Volksschule durch Erhöhung der Lehrgehälter, Vermehrung der Schulen und Schulklassen, reichlichere Ausstattung mit Lehrmitteln u. s. w. gebessert.

Das Ministerium v. Goßler (1881—1891) hielt im allgemeinen an den Tendenzen der Falkschen Schulverwaltung fest. Dahingegen trat in dem Entwurf eines Volksschulgesetzes, welchen der Minister v. Zedlitz im Jahre 1892 dem Abgeordnetenhause vorlegte, die Absicht einer entschiedenen Wendung hervor. Das religiös-konfessionelle Element in der Volksschule wurde von neuem scharf betont und in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt. Es hing dies ausgesprochenermaßen mit dem oben erwähnten Bestreben zusammen, die Schule mit Mitteln für den Kampf gegen die Sozialdemokratie auszurüsten. Die lebhafte Bewegung, welche dieser Entwurf auch über Preußen hinaus erregte, ist noch nicht vergessen. In den parlamentarischen Verhandlungen wie in der öffentlichen Diskussion zeigte sich eine Abneigung weiter Kreise der Gebildeten gegen die Tendenzen der Vorlage. Es wurde hierbei die Anschauung vertreten, daß die Volksschule neben der religiös-sittlichen Bildung auch die Mitteilung einer nicht geringen Summe realer Kenntnisse aus praktischen wie theoretischen Gründen zum Zwecke habe und daß ferner gegenüber unnötigen konfessionellen Scheidungen die Zusammengehörigkeit aller Volksgenossen in nationaler und staatsbürgerlicher Beziehung zu betonen sei. Andererseits sahen jedoch die rein kirchlichen und konservativen Parteien in der Vorlage den durchaus entsprechenden Ausdruck ihrer Ansichten. Das Schicksal des Entwurfes war bekanntlich, daß er zurückgezogen wurde, obgleich

die Annahme durch das Abgeordnetenhaus gesichert erschien. Ein Volksschulgesetz ist unter diesen Umständen in Preußen bisher nicht zustande gekommen, noch weniger ein allgemeines Unterrichtsgesetz, wie es seit Anfang des Jahrhunderts öfter zu geben versucht und in der Verfassung von 1850 versprochen worden ist. Es erscheint selbst die Aussicht, daß das eine wie das andere in nächster Zukunft geschehen könnte, sehr gering. Man ist vielfach, um ein neues Hervortreten der Gegensätze zu vermeiden, geneigt, sich darauf zu beschränken, daß die finanzielle Ausstattung der Volksschule auch weiterhin gefördert werde.

Dieselben Kämpfe, welche das preußische Volksschulwesen in den siebziger Jahren bewegten, hatten in anderen deutschen Staaten zum Teil schon früher stattgefunden. In Baden wurde im Jahre 1860 ein Gesetz über die Stellung der Kirche im Staate erlassen, welches auch hier hinsichtlich der Schule den allgemeinen Grundsatz aufstellte, daß das öffentliche Schulwesen vom Staate geleitet werde. Der Religionsunterricht sollte von der Kirche überwacht und besorgt werden, jedoch „unbeschadet der einheitlichen Leitung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten“. Eine weltliche Centralbehörde wurde 1861 in dem „Oberschulrat“ eingesetzt. Die eigentlichen Kämpfe begannen, als im Jahre 1864 durch ein weiteres Gesetz die staatlichen Aufsichtsbehörden für die Volksschule geschaffen wurden. In den „Ortsschulräten“ als Lokalschulbehörden sollte der Vorsitzende von der Regierung ernannt werden, der Geistliche des Orts sollte dies zwar in der Regel, aber nicht unbedingt sein. Daneben wurden Kreisschulräte, katholische und protestantische, eingesetzt. Die katholische Kirche leistete diesen Anordnungen gegenüber den heftigsten Widerstand, indem sie ihre Mitwirkung im Schulwesen überhaupt versagte und den Verkehr mit der Regierung abbrach. Auch die evangelische Geistlichkeit zeigte sich mit den geschaffenen Einrichtungen unzufrieden. Der Streit wurde durch die Ereignisse des Jahres 1866 unterbrochen und nach demselben durch das Schulgesetz vom Jahre 1868, das in einzelnen Punkten den Forderungen der Kirche entgegenkam, beendigt. In Bayern wurde seit dem Anfang der sechziger Jahre das Verlangen nach einem Schulgesetz lebhaft geäußert; als ein erster Schritt zu diesem Ziele erschien der Erlaß des Schuldotationsgesetzes vom Jahre 1861. Ein Schulgesetzentwurf aus dem Jahre 1867 verursachte im ganzen Lande eine große Erregung. Der Gegenstand des Streites war auch hier die Trennung der Schule von der Kirche. Ein übereinstimmender Beschluß der beiden Kammern des Landtags kam nicht zustande. Statt dessen wurden in den siebziger Jahren durch das Ministerium v. Luz einige der neueren Einrichtungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens eingeführt. So wurde eine weltliche Inspektion neben der geistlichen angeordnet und die gemischte Schule für zulässig erklärt. Auch andere Staaten ordneten in der zweiten Hälfte dieses Jahrhunderts ihr Volksschulwesen auf moderner Grundlage. So Württemberg durch die bereits erwähnten mehrfachen Ergänzungen des Gesetzes von 1836, welche von dem Jahre 1858 an gegeben wurden. Ein Normallehrplan für die einklassige Volksschule wurde dort im Jahre 1870 aufgestellt. In Sachsen wurde in den siebziger Jahren (1873 ff.) das Volksschulgesetz von 1835 durch ein neues ersetzt, das Seminarwesen geordnet und ebenfalls ein Normallehrplan gegeben. Im Herzogtum Gotha wurde ein Schulgesetz im Jahre 1863 erlassen und dasselbe im Jahre 1872 revidiert u. s. f.

Auch in Österreich hat sich im Laufe des Jahrhunderts auf diesem Gebiete eine bedeutende Wandlung vollzogen. Nach der rückschrittlich gestimmten „Politischen Verfassung der deutschen Volksschulen“ vom Jahre 1805 blieb die Volksschule teils infolge dieses Gesetzes teils gemäß der allgemeinen Stagnation unter der Herrschaft Metternichs über vierzig Jahre lang auf einer niedrigen Stufe der Entwickelung stehen. Erst seit dem Jahre 1848 wandte ihr der Staat wiederum seine Fürsorge zu. Einen neuen Aufschwung nahmen diese Bestrebungen nach dem Jahre 1866; sie führten zu einem Abschluß durch das Reichsvolksschulgesetz von 1869.

8. **Ausblick.** Es ist eine lange Entwickelung, auf welche die Geschichte des deutschen Schulwesens zurückblicken kann. Sie zeigt die Schule mit den wichtigsten Interessen des deutschen Volkes verwachsen und allem nahestehend, was es zu jeder Zeit am tiefsten bewegt hat. Ebenso zeigt sich, daß die Gegenwart nichts weniger als eine Zeit befriedigten Ausruhens auf einem etwa nach längeren Kämpfen errungenen Standpunkte ist; sie ist in vielen Beziehungen eine Zeit des Suchens und des Übergangs. Bedeutende Fragen harren ihrer Lösung in der Zukunft; es ist im obigen

der Versuch gemacht worden, auch diese anzudeuten.

Auf der höheren Schule, wie sie früher durch das Gymnasium, jetzt durch eine Mehrheit von Schulformen repräsentiert wird, wird eine moderne Bildung nicht aufhören, ihre Gleichberechtigung mit der klassischen zu fordern; eine fernere Zukunft wird vielleicht selbst darüber zu entscheiden haben, ob sie an die Stelle derselben treten soll. Freilich wird in jedem Falle gegenüber der Sonderung der höheren Berufe in die ehemals sog. gelehrten und in die technischen darüber zu bestimmen sein, inwieweit Vorbildung und Schulform für dieselben getrennt werden müssen. Die Real- oder Bürgerschule verlangt eine immer bessere Herausbildung ihres eigentlichen Wesens. Der Volksschulunterricht wird auch in Zukunft einer beständigen Vervollkommnung bedürfen und sich inhaltlich im Einklang mit dem gesamten geistigen Leben der Nation zu halten haben. Selbst die Universitäten werden Forderungen in Bezug auf Verbesserung ihrer Lehreinrichtung nicht ablehnen können. Andere Fragen wird die Zukunft selbst hinzubringen. Neue gesellschaftliche Ordnungen und neue Umgestaltungen der Wissenschaft, welche nicht ausbleiben werden, werden wie immer auch neue Formen und neuen Inhalt im Schulwesen verlangen und sich schaffen.

Die gegenwärtig Lebenden können nur wünschen, daß in dem Neuen das Alte, welches sich bewährt hat, erhalten bleibe: in der Universität die Freiheit und Wissenschaftlichkeit der Lehre, auf dem Gymnasium jeder Art die Richtung auf eine Erziehung zu ernster und zugleich freier geistiger Arbeit, in der Bürgerschule das Streben nach einer abgerundeten und gut begründeten praktischen Bildung und in der Volksschule das Bemühen, die auf diesem Gebiete gestellte hohe Kulturaufgabe zu lösen, soweit es die Kräfte der Gesellschaft und des Staates zulassen.

Litteratur: Mittelalter, erste Hälfte: Specht, Geschichte des Unterrichtswesens in Deutschland von den ältesten Zeiten bis zur Mitte des dreizehnten Jahrhunderts. Stuttgart 1885. — Masius, Die Erziehung im Mittelalter, in: Schmid, Geschichte der Erziehung Bd. II, Abt. 1. Stuttgart 1892. — Denk, Geschichte des gallo-fränkischen Unterrichts- und Bildungswesens. Von den ältesten Zeiten bis auf Karl d. Gr. Mainz 1892. — Mittelalter, zweite Hälfte. Höfische Bildung: Specht a. a. O. S. 241 f. — Scherer, Geschichte der deutschen Litteratur. S. 66 f. — Universitäten: O. Kämmel, Die Universitäten des Mittelalters, in: Schmid, Geschichte der Erziehung, Bd. II, Abt. 1. Stuttgart 1892. — Denifle, Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400. Berlin 1885. — Paulsen, Gründung, Organisation und Lebensordnungen der deutschen Universitäten im Mittelalter, in: v. Sybels Histor. Zeitschr. 1881, S. 251 f. 385 f. — (G. Kaufmann, Geschichte der deutschen Universitäten, Bd. I. 1888 behandelt als Vorgeschichte die auswärtigen Universitäten.) Lateinische und deutsche Stadtschulen: Specht a. a. O. S. 246 f. — H. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig 1882, S. 57 f. — J. Müller, Quellenschriften und Geschichte des deutschsprachlichen Unterrichts. Gotha 1882, S. 312 f. (auch in: Kehr, Geschichte der Methodik, Bd. 4). — J. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen, 2 Hefte, Zschopau 1885 und 1886. — Schulgeschichten einzelner Städte, z. B. von Hamburg: — Meyer, Geschichte des hamburgischen Schul- und Unterrichtswesens im Mittelalter. Hamburg 1843. — Lübeck. Grautoff, Historische Schriften. Bd. 1. — Nürnberg. Heerwegen, Programme der Nürnberger Studienanstalt 1860/68. — Braunschweig. Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen in den Monumenta Germaniae Paedagogica ed. Kehrbach, Bd. 1. Das Mittelalter im allgemeinen: K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. Bd. 2, 4. Aufl. — L. v. Stein, Das Bildungswesen, Bd. 2: Das Bildungswesen des Mittelalters. Stuttgart 1883.

Die Neuzeit. Größere Darstellungen: K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik. 4 Teile. 5. Aufl. Stuttgart 1877. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Leipzig 1885, 2. Aufl. 1896. — K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung. Bd. II, Abt. 2: Humanismus, Reformation, protestantische Rektoren des 16. Jahrhunderts. Stuttgart 1889. Bd. III, Abt. 2.: Ratichius, Comenius u. a. Stuttgart 1892. — K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. Bd. 3: Luther bis Pestalozzi. 4. Aufl. Bd. 4: Von Pestalozzi bis zur Gegenwart. 3. Aufl. — L. v. Stein, Das Bildungswesen. Bd. III, Teil 1: Die Zeit bis zum 19. Jahrhundert. Stuttgart 1884. — Ziegler, Geschichte der Pädagogik, in: Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. Bd. 1. München 1894. — H. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit (s. o.) — Vormbaum, evangelische Schulordnungen. 3 Bd. 1860 f. — Rönne, Das Unterrichtswesen des preußischen Staates. Berlin 1854 f. — Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 4 Bd. Gotha 1858 f. — Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. 2 Bd. Hannover 1892. — Kehr, Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichts. 4 Bd. Gotha 1877 f.

Universitäten: Paulsen, Wesen und geschichtliche Entwickelung der deutschen Universitäten, in: Lexis, Die deutschen Universitäten, Berlin 1893, Bd. 1. — Conrad, Das Universitätsstudium in Deutschland während der letzten fünfzig Jahre. Jena 1884. Höhere Schulen: Wiese, Das höhere Schulwesen in Preußen; historisch-statistische Darstellung. 3 Bd. Berlin 1864 f. — Rethwisch, Deutschlands höheres Schulwesen im 19. Jahrhundert. Berlin 1893. Technisches Schulwesen: Zöller, Die Uni-

versitäten und die technischen Hochschulen. Berlin 1891. — Das technische Unterrichtswesen in Preußen (amtliche Darstellung) Berlin 1879. Preußische Volksschule: Keller, Geschichte des preußischen Volksschulwesens. Berlin 1873. — Schneider und v. Bremen, Das Volksschulwesen im preußischen Staate. 3 Bd. Berlin 1886. Winkelschulen: Artikel in Schmid, Pädagogische Encyklopädie. 2. Aufl., Gotha 1876 f. Bd. X, S. 349 f. Jesuiten: Schmid, Geschichte der Erziehung. Bd. III, Abt. 1. 1892. — Pachtler-Duhr, Ratio Studiorum et Institutiones scholasticae Societatis Jesu in den Monumenta Germaniae Paedagogica ed. Kehrbach Bd. 2, 5, 9, 16. — Wiese, Lebenserinnerungen und Amtserfahrungen. Berlin 1886. — Kellner, Lebensblätter. Freiburg 1892. — Über das Schulwesen einzelner Länder s. ferner die betreffenden Artikel in der Pädagogischen Encyklopädie von Schmid (s. o.), über die Geschichte einzelner Schulformen dort und in dem vorliegenden Handbuche der Pädagogik. — Urkundliches Material für die ganze Zeit in: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Berlin 1891 f.

Die Geschichte des deutschen Schulwesens ist mitbehandelt in den Darstellungen der Geschichte der Pädagogik von K. Schmidt (s. o.), Schwarz, Niemeyer, Schumann, Kellner u. a. Vergl. ferner in Willmann, Didaktik, Bd. 1, den Abschnitt: Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens; lesenswert ist auch der Artikel: Wandlungen in unserem höheren Schulwesen, Grenzboten 1892, S. 278 f.

Berlin-Steglitz. C. Nohle.

Geschichtliche Lehrbücher

1. Notwendigkeit eines Lehrbuches. 2. Zweck und Einrichtung. 3. Die Stellung des Lehrers zu dem Buche. 4. Tabellen. 5. Anschauungsmittel. 6. Einige statistische Bemerkungen.

1. Notwendigkeit eines Lehrbuches. Für die höheren Schulen Preußens hat schon im Jahre 1834 der Minister v. Altenstein den Gebrauch von Lehrbüchern beim Geschichtsunterricht vorgeschrieben, indem er das entgegengesetzte Verfahren als unzweckmäßig und nicht geeignet bezeichnete ‚den Erfolg des Unterrichts zu sichern‘. Noch schärfer äußerte sich eine Ministerialverfügung vom 28. April 1857: ‚Der Unterricht in der Geschichte und Geographie hat sich in allen Klassen an ein gedrucktes Lehrbuch, Leitfaden oder Tabelle, anzuschließen. Das Heftschreiben ist überall zu beseitigen und den Schülern beim Unterricht nur zu gestatten, sich einzelne, dem Lehrer nötig scheinende Ergänzungen (oder Modifikationen) des eingeführten Leitfadens zu notieren.‘ Indessen auch hier zeigte sich, wie langsam die Praxis die alten Gewohnheiten aufgiebt, auch wenn in der Theorie das Bessere den Sieg errungen hat. Noch im Jahre 1869 hielt Herbst es für nötig, mit allem Nachdruck gegen die Ansicht, daß man kein Lehrbuch bedürfe, Front zu machen, ja noch 14 Jahre später begegnet man in einem beachtenswerten Aufsatz von Fr. Noack der Vermutung, daß ‚die schädliche Unsitte des Nachschreibens, die vor nicht allzulanger Zeit an den meisten Anstalten als eine berechtigte Eigentümlichkeit der oberen Klassen geherrscht habe, teilweise wohl noch jetzt bestehe‘. An zuverlässigen Mitteilungen, wie es gegenwärtig überall gemacht wird, fehlt es bekanntlich; in den meisten Programmen, nicht in allen, steht jedoch ein Lehrbuch verzeichnet, und somit wird man hoffen dürfen, daß die Erwägungen, die vor zwei Lehrer- und etwa sechs Schülergenerationen zum Erlaß der zuerst erwähnten preußischen Ministerialverfügung geführt haben, heute die Praxis auf allen Punkten beherrschen. Über die Notwendigkeit eines Lehrbuches äußert sich Herbst etwa so: ‚Ohne Lehrbuch wird es für den Lehrer sehr schwer, ein bestimmtes Maß und eine richtige Stoffverteilung einzuhalten; ohne diese Schranke und Grundlage wird für ihn die Versuchung größer, in den verderblichen Kathederton zu fallen; dem jüngern Lehrer würde die praktische Methodik entzogen, die in jedem durchdachten Lehrbuch implicite in und zwischen den Zeilen zu lesen steht; für die Wiederholung liegt ein Anhalt vor, während der Niederschlag in den Heften auch den besten Schülern dafür kein sicheres Substrat sein kann.‘ Von diesen und ähnlichen Erwägungen geleitet, muß man die Benutzung eines Lehrbuches wenigstens dort, wo von eigentlichem Geschichtsunterricht die Rede sein kann, also von Quarta aufwärts, als unentbehrlich bezeichnen. Wenn dagegen in den Lehrplänen von 1892 von dem ‚propädeutischen‘ Geschichtsunterricht in Sexta und Quinta gesagt wird, daß die Begeisterung des Lehrers und seine schlichte aber lebenswarme Erzählung ohne Anschluß an ein Buch hier fast alles thue, und wenn dort ferner gewünscht wird, daß das deutsche Lesebuch auf jenen Stufen im Zusammenhang mit den biographischen Aufgaben stehen möge, so wird man dem darin enthaltenen Gedanken, daß ein besonderes Geschichtsbuch für Sexta und Quinta entbehrlich sei, durchaus zustimmen. Wenn sich nichtsdestoweniger die Lehrbücher-Industrie auch dieses Gegenstandes in ausgedehntem Maße bemächtigt hat, so glauben wir, abgesehen von

einigen Versuchen, die der jüngsten Reform ihr Dasein verdanken, auf derartige Erscheinungen nicht näher eingehen zu sollen.

2. Zweck und Einrichtung. Die Einrichtung der Lehrbücher steht natürlich in einem engen Zusammenhang mit der Entwickelung, die sich in den Anschauungen über die Ziele und die Methodik des Geschichtsunterrichts vollzogen hat. Da hierüber an einer andern Stelle des Handbuches berichtet wird, so mag es genügen, hier an weniges zu erinnern. Zu der Zeit, wo Löbell und Campe über den niedrigen Stand des Geschichtsunterrichts klagten, waren die Lehrbücher dementsprechend; mag man sie vom Standpunkt der historischen Wissenschaft oder der Didaktik betrachten, sie erscheinen ihrer Aufgabe so wenig gewachsen, daß man begreift, warum die Gewohnheit des Heftschreibens sich so lange erhalten hat. So zeichnete sich u. a. der vielgebrauchte Leitfaden von Dittmar dadurch aus, daß darin der Maßstab des Christentums durchweg an die vorchristlichen Dinge angelegt wurde, ein Verfahren, welches einerseits verkehrte Bilder und Urteile erzeugen mußte, und anderseits dazu führte, die geschichtliche Betrachtung mit Adam und Eva zu beginnen. Selbst Männern, die sonst um die Gestaltung des Geschichtsunterrichts sich verdient gemacht haben, begegnete es, daß sie dieser Richtung Zugeständnisse machen mußten. — ‚Die geschichtliche Bildung ist ein tönend Erz und eine klingende Schelle, wenn sie nicht den, der gebildet wird, in der Geschichte Gott finden lehrt,‘ schrieb Campe im Jahre 1851, und ähnlich meinte sechs Jahre später Döring, daß in dem großen Buch der Geschichte kein Blatt aufgeschlagen werden könne, auf welchem sich nicht auch dem blödesten Auge der Finger Gottes zeige. Während diese einseitige Auffassung des Geschichtsunterrichts vor der Wiederbelebung und Bethätigung des nationalen Gedankens sich allmählich zurückzog, hat sich die zweite Unsitte, freilich unter veränderter Gestalt, bis auf den heutigen Tag erhalten. ‚Weltgeschichten‘ nannten und nennen sich jene Lehrbücher, worin nacheinander in dieser oder jener Reihenfolge, ohne innern Zusammenhang, die Geschichte der Israeliten, Phönikier, Ägypter, Assyrer, Babylonier u. s. w. behandelt wird, um endlich die abgestumpften Schüler, denen es vor Zahlen und Ereignissen mühlradartig im Kopfe schwirrt, an die Geschichte des Griechenvolkes zu führen. Die didaktisch-pädagogische Sünde eines derartigen Lehrgangs, gegen die vor allem Jäger seit etwa drei Jahrzehnten in der nachdrücklichsten Weise angekämpft hat, ist wenigstens auf den preußischen Schulen durch die bündige Fassung der neuen Lehrpläne aus der Welt geschafft, und die ‚Weltgeschichten‘ werden sich hier, soweit sie es nicht schon gethan haben, in Geschichten der Griechen und Römer verwandeln.

Die Ministerialverfügung vom 28. April 1857 hatte den Anstalten untersagt, mehr als zwei Lehrbücher für den Geschichtsunterricht einzuführen. Diese Verfügung führte zu den didaktisch verfehlten Versuchen, neben einem Hilfsbuch für brandenburgisch-preußische Geschichte Lehrbücher der allgemeinen Geschichte zu schaffen, worin das Pensum der oberen Klassen als solches etwa durch kleinen Druck kenntlich gemacht war. Daß an dem erwähnten Verbot später nicht festgehalten wurde, ist von guten Folgen für die Entwickelung der Didaktik gewesen. Die Forderung, die man an ein Lehrbuch der Geschichte stellen muß, ist eine zweifache: in wissenschaftlicher Hinsicht soll es gründlich und zuverlässig sein, und in didaktischer Hinsicht mit einer zweckmäßigen Auswahl eine durchsichtige und durchdachte Ordnung und eine angemessene Darstellung vereinigen.

Wie es um die Erfüllung der ersten Forderung vor etwa 10 Jahren stand, kann man aus einer These erkennen, die damals Jäger auf einer Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner aufstellte und erörterte: ‚Der Geschichtsunterricht schleppt noch vielfach verjährte Irrtümer und notorisch unrichtige Auffassungen historischer Vorgänge mit sich; es möchte praktisch sein, eine Anzahl solcher zu ermitteln, auszuscheiden und damit eine nicht ganz unerhebliche Vereinfachung des ohnehin bis zum Unerträglichen belasteten Geschichtsunterrichts herbeizuführen.‘ Was Jäger hier beklagt, ist inzwischen an vielen Punkten besser geworden, ja einzelnen Erscheinungen gegenüber dürfte die umgekehrte Warnung am Platze sein, die Ergebnisse der neuesten Forschung nicht voreilig in die Schulbücher aufzunehmen. Was dann die didaktische Gestaltung des Lehrbuches betrifft, so kann man als den Ausgangspunkt einer gesunderen Auffassung die Arbeiten von Herbst und Jäger bezeichnen. Die Ergebnisse dieser Arbeiten, die nicht nur in theoretischen Erörterungen, sondern gleichsam verdichtet, auch in den Hilfsbüchern der genannten vorliegen, haben weit über Preußen hinaus Anerkennung gefunden; besondere Erwähnung verdient die

Thatsache, daß sie, wie die betreffenden Instruktionen zeigen, für die gegenwärtige Gestaltung des Unterrichts auf den österreichischen Gymnasien maßgebend gewesen sind.

Heute gilt es als selbstverständlich, daß das Lehrbuch für die beiden Stufen, auf die der Geschichtsunterricht sich verteilt, durchaus verschiedene Grundsätze zu beachten hat. Während es auf der Mittelstufe vor allem darauf ankommt, dem Verständnis des Schülers entsprechend, den Stoff zu sichten und ihn in eine Reihe einzelner möglichst abgerundeter und für sich verständlicher Geschichten zu zerlegen (Jäger), muß das für die Oberstufe bestimmte Lehrbuch aus dem Gehalt der Geschichte solche Einteilungsprinzipien finden, daß mit Ausschluß alles Zufälligen dem Schüler verständliche Grundrisse und Übersichten entstehen. Der scheinbar getrennte Stoff soll sich in der Erkenntnis des Schülers zu einem Ganzen zusammenfügen, dem sich die einzelnen Erscheinungen logisch ein- und unterordnen; von der Klarheit und Sicherheit dieser inneren Teilungsprinzipien hängt die Brauchbarkeit eines Lehrbuches für die obern Klassen in erster Linie ab. Auch in der Darstellung an sich sind für die beiden Stufen verschiedene Gesichtspunkte maßgebend. Während die für die Mittelstufe bestimmten Bücher den Ton einer knappen, belehrenden Erzählung einhalten, und — mit Jäger zu reden — ‚lesbar, ja sogar vorlesbar‘ sein sollen, scheint es richtiger, daß das Lehrbuch der oberen Klassen nicht in ausgeführten Sätzen und zusammenhängender Darstellung erzähle. Wenn man dem ‚Lapidarstil‘, der zwischen dem Ton einer Tabelle und einer ausführlichen Erzählung etwa die Mitte hält, den Vorwurf gemacht hat, daß Geschmack und Stil der Schüler darunter litten, so ist doch zu bedenken, daß diesem naheliegenden, aber nicht erwiesenen Vorwurf große Vorzüge gegenüberstehen. Denn ein Lehrbuch, welches sich einer schönen Darstellung befleißigt und jeden Gedanken von Anfang bis zum Ende in vollendeter Form vorträgt, lehrt den Durchschnitt der Schüler nicht denken. Indem es ihnen alle Spalten überbrückt und den Stoff als Gegenstand einer angenehmen litterarischen Unterhaltung erscheinen läßt, verurteilt es sie zu einer lediglich rezeptiven Thätigkeit und nimmt ihnen die Möglichkeit, sich selbst etwas zu erarbeiten, worin doch gerade der bildende Wert des Geschichtsunterrichts liegt (Noack). Auch liegt die Gefahr nahe, daß der wissenschaftliche Charakter der Darstellung durch das Streben nach stilistischer Glätte beeinträchtigt wird. Von anderer Seite ist darauf hingewiesen worden, daß ein ‚schön geschriebenes‘ Lehrbuch nicht nur dem Schüler erschwere, seinen eigenen Vortrag zu gestalten, sondern ihm auch nur geringe Anregung gebe, nach größeren mustergiltigen Werken zu greifen. Im übrigen liegt es auf der Hand, daß auch der ‚Lapidarstil‘ sich übertreiben läßt, und dieser Tadel ist thatsächlich von Männern, die sonst den oben dargelegten Grundsätzen zustimmen, gegen einige Lehrbücher erhoben worden. Bei dieser Gelegenheit sei noch erwähnt, daß neuerdings pädagogischer Übereifer eine andere Verirrung in der Darstellungsweise verübt hat. Das ‚Lehr- und Lesebuch der Geschichte‘ von Stenzler, Lindner und Landwehr hebt an mit den Worten: ‚Freue dich, deutsche Jugend, dankbar freue dich deines teuren Vaterlandes,‘ und in ähnlichem Dithyrambenschwung schließt es die Erzählung der Hohenzollernthaten mit der Frage: ‚Ist das nicht unseres Dankes und Vertrauens, unserer Liebe und Bewunderung, unserer Treue und Hochachtung wert? Darum Heil diesem Fürstengeschlecht, Heil unserem Vaterlande! Allzeit den Hohenzollern nach: Mit Gott für König und Vaterland!‘ — Diese Proben werden genügen.

3. Die Stellung des Lehrers zu dem Lehrbuch. Für den Lehrer, der keinen unmittelbaren Einfluß auf An- und Abschaffung eines Lehrbuches hat, ergiebt sich jedem Buche gegenüber, hier mehr, dort weniger, die Notwendigkeit einer gewissen Selbstverleugnung. ‚Etwas von Resignation, etwas Mühe und Hineindenken von seiten des Lehrers wird bei dem Gebrauch jedes Lehrbuches vorausgesetzt‘, meint Herbst, aber wenn er hinzufügt, daß dort, wo der Lehrer sich mit den Grundzügen des Buches nicht eins wisse, und infolgedessen ein leidiger Kriegszustand zwischen beiden herrsche, lieber kein Buch benutzt werde, so müssen wir diesem Satz vorab in seiner Verwendung auf die Mittelstufe durchaus widersprechen. Hier dem subjektiven Ermessen des Lehrers überlassen, ob er das an seiner Anstalt eingeführte Buch seinem Unterricht zu Grunde legen will, heißt der Willkür die Thore öffnen. Auf dieser Stufe muß vielmehr unter allen Umständen das Lehrbuch, und wenn es das schlechteste wäre, durchgearbeitet werden. Jäger setzt in den ‚Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht‘ auseinander, wie er sich die Be-

nutzung seines Hilfsbuches gedacht hat. ‚Der Lehrer läßt den betreffenden Abschnitt durch einen Schüler deutlich, nicht zu rasch, vorlesen; er erzählt sodann, nicht zu weit von der Ordnung des Buches sich entfernend (was ja auch kaum möglich) die Geschichte etwas ausführlicher, mit Zuhilfenahme der Wandkarte, wobei Fragen, welche das Verständnis fördern und kontrollieren, leicht sich ergeben. Das Thatsächliche wird, nachdem dies geschehen, entweder katechetisch abgefragt, oder (mit Abwechslung, denn nicht jeder Stoff ist dazu geeignet) von einem oder dem anderen Schüler nacherzählt. Als häusliche Aufgabe wird dann das nochmalige aufmerksame Durchlesen des Abschnittes aufgegeben; in der nächsten Stunde das Thatsächliche abgefragt. Nachdem so dieser Abschnitt erledigt ist, geht der Lehrer weiter zum nächsten. Nicht wenige der ‚Geschichten‘ können durch ein- oder zweimaliges Vorlesen durch einen Schüler und Einprägung (Abfragung) des rein Faktischen ohne ausführliche Erzählung des Lehrers abgemacht werden, so z. B. die Zeit nach Alexander dem Großen, damit Zeit gewonnen werde für ausführliche Behandlung des vorzugsweise Geeigneten.‘ Von diesen Sätzen ist namentlich der angefochten worden, der das Vorlesen aus dem Buche der Erzählung des Lehrers vorangehen läßt; man wird es dem Lehrer allerdings nicht verargen können, wenn er in den Abschnitten, die die Aufmerksamkeit der Schüler besonders erregen, beispielsweise in der Erzählung der Perserkriege, das frische Interesse seiner Zuhörer für seinen Vortrag in Anspruch nehmen will.

Auch für die Oberstufe muß es die Pflicht des Lehrers sein, sich mit seinem Lehrbuch auf einen erträglichen Fuß zu stellen. Vor allem ist nicht zu vergessen, daß Fehler in der Anlage des Buches auf dieser Stufe, wo der Vortrag und die erläuternden Fragen des Lehrers eine ganz andere Bedeutung haben, für den Erfolg des Unterrichtes nicht so verhängnisvoll werden können als auf den mittleren Klassen. Ja manchmal wird daraus, daß der Lehrer eine Abweichung von dem Lehrbuch, natürlich in pädagogisch richtiger Weise, begründet, ein unmittelbarer Vorteil entstehen können. Wer Schülern, deren Lehrbuch die Ergebnisse der neuentdeckten Schrift des Aristoteles noch nicht aufgenommen hat, die Umgestaltung der athenischen Verfassung vorträgt, wird das ebenso sehr empfinden, wie der, der die innere Geschichte im Zeitalter des Perikles der äußeren, sofern sie sich nicht auf die Perser erstreckt, voranstellt, während sein Lehrbuch die Sache umgekehrt behandelt. In beiden Fällen wird die Differenz zwischen dem, was der Lehrer für zweckmäßig hält, und dem, was das Lehrbuch vorschlägt, den Schülern der oberen Klassen zum Gewinn ausschlagen können, wofern der Lehrer sein Handwerk versteht. Im übrigen aber soll er bestrebt sein, mit dem Lehrbuch fortwährend in Fühlung zu bleiben, wobei sein Vortrag keineswegs als eine Ausarbeitung des im Lehrbuch stehenden Stoffes zu erscheinen braucht. Namentlich wird es bei der Wiederholung darauf ankommen, von dem Schüler etwas mehr und etwas anderes zu verlangen, als was er sich aus dem Buche einprägen konnte; durch geschickte Fragen hat der Lehrer sich zu überzeugen, ob dem Schüler die ‚innerliche Verarbeitung‘ des Stoffes gelungen ist. Faßt man die vorstehenden Sätze zusammen, so wird man erkennen, daß es auch in diesen Dingen kein Universalrezept, keine allein giltige Methode giebt, sondern daß der Lehrer die Frage, wie er sich zu seinem Lehrbuch zu stellen habe, in jedem Falle von neuem sich vorzulegen und zu entscheiden hat. Wer aber glaubt, die allein richtige Methode zu kennen, befindet sich, ohne es zu merken, schon mitten im Irrtum.

4. Tabellen. Außer den Lehrbüchern verdienen noch zwei andere Lehrmittel in diesem Zusammenhang erwähnt zu werden, die Tabellen und die Anschauungsmittel. Während die Tabellen auf eine durch mehrere Lehrergenerationen zurückreichende Geschichte zurückblicken, sind die Anschauungsmittel, abgesehen von der Karte, verhältnismäßig junge Erscheinungen. Über die Verwendung der Tabellen heißt es in der preußischen Ministerialverfügung vom 8. März 1834: ‚Wenn Handbücher der Geschichte in Vorschlag gebracht und von den königlichen Prov.-Schulkollegien genehmigt werden, welche nicht zugleich eine chronologisch-tabellarische Übersicht für die Gedächtnisübungen enthalten, so soll neben dem Handbuch den Schülern noch eine solche Übersicht zur Anschaffung empfohlen werden.‘ Seltsam muß es erscheinen, daß die Ministerialverfügung vom 28. April 1857, die, wie wir sahen, auf der einen Seite gegen das Heftschreiben so nachdrücklich zu Felde zog, auf der anderen Seite in der oben angeführten Stelle Leitfaden und Tabelle als gleichwertige Unterrichtsmittel betrachtet, obwohl sich beim bloßen Gebrauch einer Tabelle alle die Schäden,

die man dem Nichtvorhandensein eines Lehrbuches zuschreibt, gleichfalls einstellen werden. Den Schüler selbst eine Tabelle anfertigen lassen, war gewiß der Übel größtes nicht.

Die meisten jener Tabellen litten an einer Überfülle; auch die besten unter ihnen, wie die von A. Schäfer, enthielten der Zahlen so viele, daß ihre Einprägung über das, was man einem Schülerkopf zumuten darf, weit hinausging. Neuerdings ist man bestrebt, die Menge der einzuprägenden Daten auf ein erträgliches Maß zurückzuführen, und diesem Streben sowie der Bestimmung, daß auf der Prima und vor dem Abiturienten-Examen keine ‚Repetitionen' der alten Geschichte im verpönten Sinne des Wortes mehr stattfinden sollen, werden die meisten Tabellen, wenn nicht alle, es zuzuschreiben haben, wenn sie keine neue Auflage mehr erleben. Die Bestrebungen, einen Kanon der von jedem Schüler auswendig zu lernenden Zahlen aufzustellen, halten wir im Grunde für ziemlich müßig, ja unter Umständen für bedenklich, insofern sie einerseits das didaktische Gewissen des Lehrers über Gebühr bevormunden, andererseits die Gefahr einer Veräußerlichung des Unterrichts nahelegen. Die Repetitionen dagegen, die im Interesse des Unterrichts liegen, können einer Tabelle oder eines Kanons durchaus entbehren; für die Mittelstufe empfiehlt sich freilich zur Erleichterung für den Schüler, nicht für den Lehrer, nach den einzelnen Zeiträumen eine Zusammenstellung der wichtigsten Daten im Lehrbuch selbst, eine Einrichtung, auf die die Lehrbücher der Oberstufe füglich verzichten können. —

5. Anschauungsmittel. Zu den Anschauungsmitteln, die der Geschichtsunterricht unter keinen Umständen entbehren kann, rechnen wir die Wandkarte und einen historischen Atlas in der Hand der Schüler. Wenn wir vor die Wahl gestellt würden, auf die Karte oder das Lehrbuch verzichten zu müssen, so würden wir ohne langes Schwanken das Lehrbuch opfern. Neben den maßgebenden und dem Lehrer unentbehrlichen Atlanten von Spruner, Kiepert, Droysen u. a. erfreut sich als Schulatlas namentlich der von Putzger einer großen Verbreitung. Herrscht in der Wertschätzung der Karte beim geschichtlichen Unterricht eine völlige Übereinstimmung, so begegnen wir in der Beurteilung der übrigen Anschauungsmittel den größten Meinungsverschiedenheiten. Denjenigen, die sich von der Anwendung von Bildern, Abgüssen u. s. w. beim Unterricht nur geringen oder gar keinen Vorteil versprechen, stehen andere gegenüber, die davon alles Heil erwarten. Noack hält sich von den Verstiegenheiten der ‚Anschauungsfanatiker' fern, aber selbst gegen die von ihm empfohlene Verwendung der Anschauungsmittel erheben sich Bedenken. Sein Verfahren, die Bilder während der Stunde von Hand zu Hand reichen zu lassen, verbietet sich in überfüllten Klassen schon aus Gründen der Disziplin. Dann aber sehen wir nicht ein, woher der Lehrer, namentlich nach der Beschneidung, die die letzte Reform an dem Betrieb der alten Geschichte vorgenommen hat, noch die Zeit zu derartigen Dingen nehmen soll. Wir denken, er habe wesentlicheres zu thun, während das, was durch die Anschauungsmittel erreicht werden kann, durchaus nicht immer auf das Wesen der Sache Bezug hat. Der Schüler, auch der Quartaner, kann sich von dem Gang und der Bedeutung der Perserkriege, soweit es ihm überhaupt möglich ist, eine Vorstellung machen, ohne daß ihm beispielshalber ein Bild des Xerxes oder das eines Dreiruderers gezeigt wird. Auch ist es nicht immer wahr, daß dadurch seine Aufmerksamkeit erhöht wird, vielmehr liegt die Gefahr nahe, daß sie von der Hauptsache weg auf Nebendinge gelenkt werde. Dazu kommt, daß die Vorstellung die durch manche dieser Bilder erzeugt wird, der Wirklichkeit durchaus nicht immer entspricht. Beispielshalber können viele aus dem Mittelalter überlieferten Bilder lediglich zeigen, wie gut oder schlecht — das letztere ist die Regel — die Urheber der betreffenden Bilder zu zeichnen verstanden, und demgemäß haben sie allerdings in einer Geschichte der mittelalterlichen Kunst, nicht aber zu dem Zweck, der hier verfolgt werden soll, ihre Berechtigung. Auch ist nicht zu vergessen, daß die Erzeugung solcher Einzel-Vorstellungen wenigstens auf dem Gebiet des Altertums in erster Linie dem altsprachlichen Unterricht zufällt, wo der Schüler gleichfalls Geschichte lernt, und zwar, um das Wort einmal richtig anzuwenden, nicht bloß propädeutische Geschichte. Nur auf einem Gebiet halten wir die Verwendung von Anschauungsmitteln während des Unterrichts für unbedenklich oder vielmehr geboten. So nachdrücklich man denen, die auf dem Gymnasium Kulturgeschichte als solche betrieben haben wollen

(Biedermann u. a.), entgegentreten muß, so unerläßlich erscheint es, auf der Obersekunda bei der Geschichte der Griechen etwas über Baukunst und Plastik zu sagen. Wenngleich nun auch der jetzt bis Obertertia einschließlich ausgedehnte Zeichenunterricht hier ein gutes Werk der Vorbereitung thun könnte, zumal es selbstverständlich erscheint, daß sich in jedem Zeichensaal einige mustergiltige Darstellungen antiker Architektur und Plastik befinden, so wird man doch dem Obersekundaner nicht von dorischer und jonischer Säulenordnung reden, wenn man nicht zugleich in der Lage ist, ihm die Sache zu zeigen. Wo es an plastischen Darstellungen fehlt, erfüllen auch bildliche den Zweck; zu den Bekannten und zum Teil weit verbreiteten Sammlungen sind neuerdings die Abbildungen von Luckenbach hinzugekommen, die sich wegen ihrer schönen Ausführung und ihres billigen Preises empfehlen. Als verfehlt aber sind diejenigen Lehrbücher zu betrachten, die Abbildungen in den Text einfügen; dagegen wäre gegen einige Tafeln am Schluß des Buches nichts zu erinnern.

6. Einige statistische Bemerkungen. Hinsichtlich der Einführung von Lehrbüchern giebt es in Preußen und ähnlich in den übrigen deutschen Staaten Bestimmungen, wodurch die Genehmigung, neue Lehrbücher einzuführen, im allgemeinen dem Ministerium vorbehalten ist. (Vergl. Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen I, S. 365 ff.) Daß auf diesem Gebiet der Willkür eine Schranke gezogen ist, kann man aus mehr als einem Grunde nur billigen. Wiese, der allerdings für seine Zusammenstellung nicht das Lob der Vollständigkeit beansprucht, zählte im Jahre 1869 auf den sämmtlichen höheren Schulen Preußens 65 verschiedene Lehrbücher der Geschichte und 13 Tabellen. Vergleicht man mit dieser Zusammenstellung das Verzeichnis, welches im Auftrag des Ministeriums im Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung (Jahrgang 1880 Heft 1) abgedruckt ist, so ergiebt sich zunächst eine Zunahme der eingeführten Lehrbücher um etwa 20; manche, die im Jahre 1869 noch weitverbreitet waren, sind zurückgegangen und haben neuen Erscheinungen das Feld geräumt. Neben einer Anzahl von Büchern, die nur an einer Anstalt im Gebrauch waren, waren andere durch die sämtlichen Provinzen der Monarchie verbreitet. Die größte Verbreitung hatte Herbst's Historisches Hilfsbuch für die oberen Klassen der Gymnasien und Realschulen an 173 Anstalten, darauf Jägers Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte an 164 und Echertz' Hilfsbuch für den ersten Unterricht in der deutschen Geschichte an 150 Anstalten. Die Vergleichung der Titel und Zahlen zeigt eine überaus rege Entwickelung, und diese hat durch die Umgestaltung der Lehrpläne im Jahre 1892 namentlich für die Klassen Unter- und Obersekunda einen neuen Anstoß erhalten. Für Obersekunda galt es, den Stoff der alten Geschichte derart zu sichten und zusammenzudrängen, daß nunmehr in 40 × 3 = 120 Stunden ein Pensum erledigt werden kann, wofür bis zum Jahre 1892 : 2 × 40 × 2 = 160 Stunden zur Verfügung standen. Umgekehrt mußte für Untersekunda eine Vermehrung des Stoffes aus der neueren preußisch-deutschen Geschichte stattfinden und gleichzeitig Bedacht auf das genommen werden, was in den Lehrplänen als ‚vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung bis 1888' bezeichnet wird. Für beide Klassen liegen schon Lehrbücher vor, die den neuen Anforderungen gerecht zu werden suchen: für Obersekunda u. a. das ‚Lehrbuch der alten Geschichte' von Schultz (Dresden Ehlermann), welches einen großen Nachdruck auf die kulturgeschichtlichen Momente legt und demeutsprechend auch Abbildungen in den Text einfügt, für Untersekunda u. a. ein Hilfsbuch von Moldenhauer (Berlin, Seehagen), welches nicht nur den wirtschaftlichen Bewegungen besondere Aufmerksamkeit zuwendet, sondern auch einen Anhang über die hauptsächlichsten wirtschaftlichen Grundbegriffe enthält. —

Litteratur: Peter, Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien, Halle 1849. — Campe, Geschichtliche Bildung und geschichtliches Wissen, in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen 1851. — K. Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule, seine Mängel und ein Vorschlag zu seiner Reform, Braunschweig 1860. — Herbst, Zur Frage über den Geschichtsunterricht auf höheren Schulen, Mainz 1869 und die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien, Mainz 1877. — Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht, Mainz 1877. — Noack, Die Behandlung des Geschichtsunterrichts auf Gymnasien nach neueren Grundsätzen Z. f. d. G. 1883. — Außerdem findet sich ein reichhaltiges Material in den einschlagenden Abschnitten der größeren pädagogischen Werke, sowie in den Verhandlungen mehrerer Direktoren-Konferenzen.

Köln. Johannes Kreutzer.

Der Geschichtsunterricht in der Erziehungsschule

1. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. 2. Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts. 3. Der Lehrplan in Geschichte. 4. Die Quellen. 5. Die Behandlung. 6. Hilfsmittel.

1. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Überlegungen über die rechte Art des Geschichtsunterrichts gehen passend von der Frage aus: Wozu soll Geschichte in der Schule getrieben werden? Nun, der Geschichtsunterricht soll ausgehen auf die Erweckung des Interesse — das ist der Kern seines erziehlichen Berufs. Aber welches Interesse? In seinem Gegenstand lenkt er die Aufmerksamkeit auf ein mannigfaltiges Äußere, er führt das Denken auf innere Beziehungen und Zusammenhänge, er erregt wohl durch die Form, in der sein Gegenstand dargestellt ist, das Gefallen am Schönen, er erweckt vielleicht Ahnungen von der Leitung der menschlichen Geschicke durch eine höhere Hand: das Erfahrungs-, Denk-, Geschmacks- und religiöse Interesse mögen durch ihn Nahrung finden. Aber die ausgesprochene Pflege derselben ist doch anderen Lehrfächern als ihm zur Pflicht gemacht. Die Geschichte hat zu ihrem Inhalte Thaten und Handlungen, Vorgänge und Ereignisse, welche von Menschen ausgehen, auf Menschen zurückwirken. Sie offenbart menschliche Gesinnungen sowie deren Quellen, menschliche Vorstellungen und Gemütszustände. Sie verkündet menschliche Schicksale, menschliches Schaffen, menschliches Leiden. Sie berichtet über menschliches Wollen, Planen, Bedürfen. Sie ist ein Spiegel des Menschlichen in all den vielen Seiten seiner Äußerungen und Natur. Daher ist sie auch die berufene Lehrerin im Menschlichen.

Das Menschliche in der Geschichte ist niemals, wie so oft in der Dichtung, ein bloß Individuelles. Die Geschichte hat es zuletzt stets mit der Gemeinschaft zu thun. Die Gestaltung derselben unter den Menschen ist ihr eigentlichstes Thema. Sie zeigt die Aufnahme von Bildern der Gemeinschafts-Gestaltung in die Wirklichkeit, die Ansätze, das Werden und Wachsen, aber auch den Rückgang, Zerfall und Untergang der Gestaltungen. Sie stellt im Staat das Ziel der geschichtlichen Bewegung, das Ergebnis der geschichtlichen Entwickelung dar. Daher ist sie die berufene Lehrerin über die Gemeinschaftsbildung unter den Menschen.

Der Geschichtsunterricht muß hiernach mit Notwendigkeit in der Erweckung der Teilnahme am Menschlichen und an der Gemeinschaftsbildung beim Zögling seine eigentümliche Bestimmung sehen.

Durch die Betrachtungsweise, mittelst deren er diese doppelte Teilnahme zu begründen sucht, soll er zugleich eine Schule der Gewissensbildung und Menschenkenntnis für den Zögling werden.

Indem er die würdigen Zwecke für ein edles Wollen überhaupt schätzen und des Menschen inneres Wesen begreifen lehrt, soll er Humanitätsunterricht, und indem er die würdigen Zwecke für das Gemeinschaftsstreben anerkennen und die inneren Zustände der Gesellschaft verstehen lehrt, soll er Societätsunterricht für den Zögling werden. Er soll sich zur Vorbilder-, zur Tugendlehre für den letzteren erheben. Er soll ausgehen auf die Erweckung einer zum Handeln aufgelegten Teilnahme am Menschlichen und der Gemeinschaftsgestaltung. Und zwar soll er trachten, das gesellschaftliche Interesse von Anfang an derjenigen Gesamtheit zu sichern, die hierauf das erste Anrecht hat, der des eigenen Volkes. Was er hier erstrebt, soll die abgeklärte vaterländische Gesinnung sein.

Durch seine Aufgabe erlangt der Geschichtsunterricht eine Bedeutung, die ihn nicht ferne von dem Religionsunterricht stellt. Er richtet sich mit dem letzteren auf die innere Gewissens-Autorität und erfüllt eine hohe allgemeine ethische und zugleich nationale Aufgabe. Wie billig gebührt ihm daher ein besonderer Rang unter den Lehrfächern und ein ausgezeichneter Platz innerhalb des Gesamtlehrplans. —

2. Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Nach der Bestimmung der Aufgabe beschäftigt uns die Feststellung des Gegenstandes vom Geschichtsunterricht. Die Entscheidung hierbei geschieht vor allem nach psychologischen Gründen. Der passende Gegenstand muß entsprechen: a) dem ursprünglichen geschichtlichen Bewußtsein des Zöglings, b) seiner Gemütsanlage, c) seiner Gewissensanlage und d) seiner Charakteranlage.

Welcher Gegenstand erfüllt diese Bedingungen? Die Geschichte des eigenen Volkes. Ihr vor jeder anderen kommt das geschichtliche Bewußtsein des Zöglings entgegen. Weiter neigt das natürliche Mit- und Gemeinschaftsgefühl im Zögling entschieden den Personen und der Gemeinschaft in der Geschichte des eigenen Volkes zu. Denn den Personen fühlt

er sich verwandt, der Gemeinschaft findet er sich eingehörig. Bei keiner anderen Geschichte ferner erscheint er in gleichem Grade wie bei der des eigenen Volkes zur Schätzung der eingeschlossenen Gesinnungsverhältnisse von sich aus befähigt. Endlich bei keiner anderen Geschichte fügt er sich mit gleichem Erfolg wie bei der eigenen Volksgeschichte der Rückbeziehung der gewonnenen Lehren auf sein eigenes Wollen und Thun. Im ganzen: Bei keinem anderen Gegenstand treffen wir für das Thatsächliche die gleich große Vorbekanntschaft, für das Seelische und Sittliche die gleich große Vorvertrautheit und für die Anwendung die gleich große Vorbereitheit beim Zögling; daher auch bei keinem den gleich hohen Ertrag für den letzteren.

Bei der Wahl des Gegenstandes für den Geschichtsunterricht ist auch die größte Fürsorge für die werdende Persönlichkeit im Zögling zu bethätigen. Die Erfüllung dieser Pflicht führt abermals auf die Geschichte des eigenen Volkes als Gegenstand. Sie allein leistet der Auferbauung der Persönlichkeit im Zögling den gewünschten Vorschub. Nur sie vermag denselben — im Bildungsbereiche der Geschichte — zur inneren Einheit und Geschlossenheit zu führen. Bei ihr bloß geht das ursprüngliche geschichtliche Bewußtsein des Zöglings als lebendige Kraft wahrhaft und ganz mit ein in seine weitere geschichtliche Bildung. Und sie nur verbürgt die notwendige Stetigkeit in der Entfaltung seiner Gemüts-, Gewissens- und Charakteranlage. Die Entwickelung der Persönlichkeit kann aber einzig da gedeihen, wo alles, was der Zögling noch werden soll, aus dem, was er schon ist, hervorgebildet wird. Wie viel mag in dieser Beziehung in deutschen Schulen schon gesündigt worden sein dadurch, daß die eigene Volksgeschichte hinter fremde zurückgesetzt ward, daß man es versäumte, schon im Gegenstand für die rechte Angemessenheit an den Vorstellungskreis, die Gemütswelt, Gesinnungsart und Charakterrichtung des deutschen Knaben zu sorgen! Die eigene Volksgeschichte muß aber nicht allein darum zum Gegenstand erwählt werden, weil sie dem Zögling so nahe ist und seiner Erhebung zur Persönlichkeit so vortrefflich dient, sondern auch um deswillen, weil der Unterricht den vorfindlichen Zügen beim Zögling wegen ihrer selbst die größte Rücksicht schuldet und auf ihre Bewahrung, ja Steigerung eifrig Bedacht nehmen muß. Unter ihnen ragt doch an Bedeutung der nationale ganz besonders hervor. Ihn zu erhalten und zu kräftigen ist neben der gemeinsamen Sprache die gemeinsame Geschichte das beste Mittel. Wie viel mag auch in Fürsorge für Stärkung des nationalen Zugs schon bei der Bestimmung des Gegenstands für den Geschichtsunterricht in deutschen Schulen unterlassen, gefehlt worden sein!

Die Geschichte des eigenen Volks wird als Gegenstand endlich noch durch die Erwägung gefordert, daß das letzte Ziel gerade der Erziehung durch Geschichte ein handelnder Mensch sei, die Teilnahme am Menschlichen demnach zur wirkenden Hingabe, der gesellschaftliche Geist zum wirkenden Gemeinsinn ausreifen müsse. Solche Hingabe und solcher Gemeinsinn sind in ihrer Erweisung an die Angehörigen und die Gemeinschaft des eigenen Volks gebunden. Da vor allem finden sie die Gelegenheit, haben sie das Feld zur Bethätigung. Wer anders aber als die Geschichte des eigenen Volkes gewinnt für die Menschen und Gemeinschaft, denen sich der Zögling später weihen soll? Unter dem Gesichtspunkt der Erweckung der Liebe für jeden einzelnen und der Einpflanzung der Gesinnung für das Ganze des Volkes erscheint die eigene Volksgeschichte ganz besonders unersetzbar durch irgend welche fremde.

Alle die großen Erwartungen kann die Geschichte des eigenen Volkes freilich erst dann erfüllen, wenn sie genommen wird als Entwickelungsgeschichte des Volkes. Denn nur als solche umfaßt sie das Leben des Volkes in seiner Fülle wie Einheit und gestattet so die rechte Vielseitigkeit der Betrachtung und namentlich der ethischen Bildung. Nur als Entwickelungsgeschichte gewährleistet sie die so unerläßliche Stetigkeit in der Entfaltung des Urteils und Willens beim Zögling. Nur als diese vermag sie den Anschluß an das Volk und das Arbeiten für das Volk wahrhaft zu begründen und für ein erfolgreiches Eingreifen in die Aufgaben der Gegenwart sicher vorzubereiten. Nur als Entwickelungsgeschichte erfüllt sie somit die bedeutungsvolle Bestimmung einer Erziehung durch Geschichte für Geschichte. Als solche allein kann sie zum Gegenstand des Unterrichts in jeglicher Art von deutschen Erziehungsschulen werden, dadurch die Einheit der Volksbildung in einem hervorragend wichtigen Gebiete sichern und beitragen zur geistig-sittlichen Verschmelzung der verschiedenen Schichten der Nation! —

3. Der Lehrplan in Geschichte. A. Die Stoffauswahl. Nach dem Gegenstand steht

der Lehrplan des Geschichtsunterrichts, und zwar vorerst die Auswahl aus dem großen Gesamtgebiete der deutschen Entwickelungsgeschichte, zur Erörterung. Für die Aufnahme des Einzelstoffes in den Lehrplan entscheidet sein innerer Wert. Anspruch darauf hat nur das, was einen Vorgang von sittlich bewegender Gewalt und unerschöpflich fortzeugender Kraft darstellt, was mächtigen Einfluß auf die Lebensauffassung und Gestaltung bei der Gemeinschaft wie mittelbar beim Einzelnen geübt hat und noch immerdar unserer höchsten Ausbildung frommt; denn solches allein dient dem erziehlichen Zweck des Geschichtsunterrichts. Das aber, was Frucht trug, von dem eine tiefgreifende Wandelung der Zustände und segenvolle Weiterwirkungen ausgingen, sind die Höhepunkte der Entwickelung: I. das deutsche Heldenzeitalter, II. das Zeitalter der Bekehrung, III. des deutschen Königtums, IV. der Reformation, V. der Aufklärung und VI. der Einung.

Das Heldenzeitalter bezeichnet den Übergang zur Geschichte. Es spiegelt die Grundeigenschaften unseres Volkes und die ursprünglichen Formen seines Lebens. Das Zeitalter der Bekehrung stellt unseres Volkes erste Aneignungsstufe im Christentum dar. Jenes des deutschen Königtums führt in den sächsischen Kaisern zur Begründung der staatlichen Ordnung und in den Staufern zum Gipfel mittelalterlicher Gesellschaftsbildung. Im Zeitalter der Reformation arbeitet sich das deutsche Volk empor zur zweiten Stufe in der Aneignung des Christentums. In dem der Aufklärung stellt es den einzelnen auf die eigenen Füße und nimmt die Durchbildung des Gemeinschaftslebens im Geist der Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit in Angriff. Beides kommt zum reinsten Ausdruck in der Befreiung. Endlich im Zeitalter der Einung schafft es sich nach vieljähriger Zurüstung den Staatsbau auf der Grundlage der Geltung des Individuums. Alles Unschöpferische, wie die Völkerwanderung, alles über die deutsche Geschichte weit Hinausliegende, wie die Kreuzzüge, alles Absteigende, wie die Geschichte Heinrichs IV., alles Abhängige, wie das Aufkommen der Landesherrlichkeit und die Städteblüte, alles innerlich Unfruchtbare, wie die Geschichte Rudolfs von Habsburgs, vollends alles Tote und Leere, wie der 30jährige Krieg, ist aus der Reihe der Hauptstoffe fortgewiesen. In dem angewendeten Grundsatz ist aber auch der sicherste Führer durch die sich andrängende Fülle wieder bei jedem der anerkannten Einzelstoffe gegeben. Er leitet an zur Hervorhebung der wichtigen Zwecke, der treibenden Gedanken, und gewöhnt dazu, alles übrige nur in dem Maße zu berücksichtigen, als es zu den herrschenden Zwecken und bestimmenden Gedanken ein Verhältnis trägt. So wird das Nebensächliche und Gleichgiltige beim Unterricht ausgeschieden. Mit der Beschränkung auf das wirklich Bedeutungsvolle wird Raum und Zeit gewonnen für gründlich ausführliche Behandlung. Durch die unzerteilte Versenkung in wenige wertvolle Stoffe, durch die ernste Hingabe bloß an das Belangvolle wird die bildende Macht und Wirkung des Geschichtsunterrichts sehr erhöht. In diesen Hauptstoffen ist ihm ja das größere Ganze in seiner allein richtigen Bedeutung, als des Ganzen eines Bildungsabschnittes, einer Kulturperiode gewonnen. Dieses größere Ganze ist wohl die allergeeignetste Grundlage für Erzeugung geistigen Lebens und Erweckung des Willens durch den Unterricht. Denn es enthält immer ein Hohes und Edles, das die Aufmerksamkeit des Zöglings nachhaltig in Anspruch nimmt, einen bleibenden, unverlöschlichen Eindruck auf sein Bewußtsein macht und tiefe starke Empfindungen in seine Seele legt.

Im Lichte dieses Ganzen wird das Irrtümliche eingesehen, welches bei der Auswahl von Lebensbildern aus der Geschichte obwaltet: daß dabei getrennt wird, was doch unlösbar zu einander gehört — das geschichtliche Gesamtleben und die geschichtlichen Männer. (S. d. Art. Biographieen.) Nicht minder das Unrichtige der Auffassung vom Ganzen bei der Auswahl nach konzentrischen Kreisen: wie das, was hier als ein Ganzes hingestellt wird, nicht der durch die großen Zwecke innerlich belebte und geeinte Organismus ist, den das wahre geschichtliche Ganze ausmacht, sondern ein willkürlich zusammengebrachter Haufe von abgebrochenen und herausgerissenen Stücken, den nur das äußerliche Band der Zeit notdürftig umschließt, weshalb dieses Ganze auch keine tiefer gehende Aufmerksamkeit zu erwecken vermag. Und endlich das gänzlich Unzulängliche der Aushebung bloßer Einzelheiten: daß dabei das Leben der Geschichte bis auf die Spur verleugnet und an seiner Stelle ein jämmerlich armseliger Kleinkram dargeboten wird, von dem überhaupt keine bildende Wirkung mehr zu erwarten ist. —

B. Der Fortschritt. Nach der Bestimmung der Einzelstoffe hat der Lehrplan noch

die Anordnung der rechten Aufeinanderfolge derselben in der Behandlung zur Aufgabe. Für das zeitliche Auftreten eines geschichtlichen Stoffs entscheidet seine innere Nähe. Er muß der Auffassung des Zöglings leicht erreichbar sein. Das ist den Einzelstoffen jedesmal gesichert, wenn sie sich so folgen, wie die kulturgeschichtlichen Stufen, die ihren Inhalt darstellen, aufeinanderkommen. Denn die Auffassungsstufen beim Zögling treten dann in die nämliche Abhängigkeit von einander, wie sie unter den kulturgeschichtlichen Stufen besteht. So ergiebt sich für das Nacheinander der Hauptstoffe die schon mit bedeutete Reihe: erst das Heldenzeitalter, darauf das der Bekehrung, dem wieder folgend jenes des deutschen Königtums, nach diesem das der Reformation, dieser sich anfügend jenes der Aufklärung und abschließend das der Einung. Die Verteilung auf die einzelnen Schuljahre — bei achtjähriger Schulzeit — dürfte etwa vorzunehmen sein wie folgt: 4. Schuljahr — Heldenzeitalter, 5. Schuljahr — Bekehrung und deutsches Königtum, 6. Schuljahr — Reformationsgeschichte, 7. Schuljahr — Zeitalter der Aufklärung, 8. Schuljahr — Einung.

Bei siebenjähriger Schulzeit möchten Reformations- und Aufklärungsgeschichte (letztere nicht über Friedrich II. hinaus), Befreiung und Einung je in ein Schuljahr zusammenzuziehen sein.

Die Anordnung der Stoffe nach der Weisung der geschichtlichen Entwickelung selbst ist wichtig. Sie gewährt der freien Selbstthätigkeit, dem eigenen Fortwirken der Gedanken des Zöglings den größten Spielraum. Sie verbürgt das innerliche Ergriffenwerden von der Geschichte. Aus ihr entspringen namentlich für die Hingabe an die Gemeinschaft die stärksten Antriebe. Aus der durch das Ganze der Stoffe sich hin erstreckenden großartigen Einheit geht eine mächtige Gesamtwirkung auf den Zögling hervor. Tief prägt es sich dessen Seele ein, daß der Geist der Geschichte ein Geist des Fortschreitens und Emporstrebens ist. Zugleich erschließen sich ihm die Aufgaben seines Volkes, an deren Lösung er selbst mitzuwirken berufen ist. Die innere Geschlossenheit, die der Geschichtsunterricht bei solchem Gange gewinnt, begünstigt die Festigung im Bewußtsein des Zöglings.

Gegen die Anordnung der geschichtlichen Stoffe im Einklang mit der kulturgeschichtlichen Entwickelung verstößt der Ausgang von der Gegenwart und das Zurückschreiten von dieser in frühere und wieder frühere Zeiten.

Aber auch das wiederholte Durchqueren des geschichtlichen Gesamtgebietes in den konzentrischen Kreisen widerstreitet ihr. —

4. Die Quellen. Nach der Auswahl und Anordnung der Stoffe erhebt sich die Frage: Woraus soll das Neue entnommen werden? Die pädagogischen Geschichtsquellen müssen 1. dem Zwecke des erziehenden Geschichtsunterrichts dienen, 2. sich seinem Gegenstande fügen, 3. der Beschaffenheit und Reihenfolge seiner Einzelstoffe entsprechen und 4. eine vollkommene, aber dennoch der Jugend zugängliche Form besitzen. Solche Quellen sind gegeben in der epischen und eigentlich geschichtlichen Volkssage, im geschichtlichen Volkslied, in der Volkslegende und Volkserzählung von geschichtlichem Bezug, im Volksspruch und der Volksrede mit geschichtlicher Bedeutung, ja selbst in den Geschichtlein, Liederchen und Reimlein geschichtlichen Anklangs der Kinder. Ferner in den geschichtlichen Dichtungen berufener Sänger, welche eingegeben und getragen sind von der Bewegung der Zeit. Zuletzt in Aufzeichnungen und Mitteilungen, worin von den geschichtlichen Ereignissen und Persönlichkeiten der Nachwelt Kunde gegeben wird; und zwar am erwünschtesten durch Mithandelnde oder doch Mitlebende, und unter diesen wieder am besten von solchen, die ohne Hintergedanken mit unschuldigem Sinn berichten, was sie erlebt und erfahren haben. (S. Art. Quellenbücher.)

Die angeführten Quellen verhelfen zur Auffassung von der Vergangenheit und zum Urteil darüber. Sie lassen das geschichtliche Leben wieder erstehen vor dem inneren Auge. Es eignet ihnen eine vergegenwärtigende Kraft. Sie gewähren die Anschauung der sittlichen Verhältnisse in naturgetreuer Darstellung. Sie heben das ethisch Bedeutsame hervor; sie gestatten der Selbstthätigkeit des Zöglings in eigener Untersuchung die vollste Freiheit. Das volkstümliche Element tritt in ihnen als das herrschende hervor. Sie führen ein in die ideale Welt des deutschen Volksgeistes. Es sind nationale Quellen im edelsten Sinn des Wortes. In ihnen erscheint das Große und Wichtige aus der Entwickelung des deutschen Volkes herausgegriffen und festgehalten. Sie besitzen dazu im Äußern, in der Sprache, Vollendung und Gediegenheit. An ihrer Hand findet der Unterricht zuverlässig das rechte Was? und Wieviel? des Stoffes. Gar manche

unter ihnen stellen schon für sich ein geschlossenes Zeitbild dar. Und diejenigen, welche sich zu solcher Ausführung nicht erheben, gewähren wenigstens in Vereinigung das Bild einer Epoche. Und zumal die höheren Erziehungsschulen vermögen dadurch den einzelnen Schuljahren den Stempel einheitlicher Bildungsstufen aufzudrücken. Durch ihren Inhalt begünstigen die gemeinten Quellen den Fortschritt von Höhe- zu Höhepunkt. Sie ermöglichen es, die Erkenntnis vom Zusammenhang der nationalen Gesamtentwickelung beim Zögling anzubahnen.

Aber ist nicht das freie Erzählen der Geschichte durch den Lehrer die einzig natürliche, im Wesen der Geschichte selbst begründete Weise ihrer Überlieferung an die Jugend? Das nie erreichte Vorbild wahren Erzählens ist in der Darstellung des Volks und jener des naiven Geschichtsschreibers aufgestellt. Die Kunst solchen Erzählens läßt sich nicht von jedem so mir nichts, dir nichts erlernen. Die Quelle ist beim Erzählen eine persönliche. Es droht die Gefahr, den geschichtlichen Sachverhalt zu verschieben. Die vielgerühmten Wirkungen des unmittelbaren Wortes halten nüchterner Prüfung nicht stand. Es ist nicht günstig, den Zögling so schnell auf die Höhe der Empfindung zu versetzen, Gemütsbewegungen führen nicht zur Innigkeit des Gefühls, sie stehen dem Vernehmen des ethischen Urteils im Wege. Man muß dabei bleiben: Kein anderer als der Geist der Quellen, das ist der Geist der Geschichte, soll in seiner eigenen machtvollen, zu Herzen dringenden Art zum Zögling reden. —

5. Die Behandlung. A) Die Durcharbeitung der Geschichte. a) **Ankündigung und Vorbedenken.** An letzter Stelle beschäftigt die Erwägung des zweckentsprechenden Verfahrens beim erziehenden Geschichtsunterricht. Hierbei ist ins Auge zu fassen: 1. die Durcharbeitung der einzelnen Geschichte und 2. die Betrachtung des geschichtlichen Ganzen. Jene geschieht in der folgenden Weise. Die neue Geschichte wird angekündigt. Der Zögling empfängt den Hinweis auf das Bedeutsame und Wichtige, das ihn beschäftigen soll. Seine Aufmerksamkeit wird wach gerufen und sein Bewußtsein in Erwartung und Spannung versetzt. Der Ankündigung reiht sich das Vorbedenken der Geschichte an, wodurch die geistigen Kräfte bereit gestellt werden sollen, die bei der innerlichen Aufnahme der Geschichte dienen. Das Vorbedenken hat einen persönlichen und sachlichen Drehungspunkt. Den ersteren bildet das geschichtliche Bewußtsein des Zöglings, nicht allein das durch den Unterricht etwa bereits vermittelte, sondern namentlich auch das individuelle, das durch Elternhaus und Heimat begründet wird, und zwar nach all seinen Seiten und in allen zugänglichen Arten und Formen seiner Quellen. Den letzteren stellt die neue Geschichte selbst dar. Es ist einerseits enger Anschluß an den eigenen geschichtlichen Vorstellungskreis und die davon abhängige Gemüts- und Willensseite des Zöglings, andererseits genaue Angemessenheit an die neue Geschichte zu erstreben. In der Befriedigung des Auffassungsbedürfnisses, wie es durch den Inhalt der neuen Geschichte geschaffen, hat das Vorbedenken sein Ziel. Der Inhalt jeder Geschichte weist eine stoffliche und geistige Seite auf. Der wahre Beruf des Vorbedenkens besteht nun darin, dem tieferen Gehalt der Geschichte beim Zögling das rechte Licht und die rechte Empfindung und damit das wirkliche Eindringen in sein Bewußtsein und die nachhaltige Wirkung auf sein Gemüt und seinen Willen zu sichern. Dies ist der Sinn der Forderung, daß es die Geschichte als einiges Ganze ins Auge nehme und sich vollkommen durch sie erstrecke. Soweit das Vorbedenken auf der individuellen Seite im geschichtlichen Bewußtsein des Zöglings fußt, führt es nicht selten zu einem völligen Anschauungsunterricht. Das Heimatliche, das Volkstümliche, woran angeknüpft werden soll, muß dann vorher für sich bearbeitet werden. Und dies genügt noch nicht einmal. Darüber hinaus muß sich der Lehrer die Pflege der individuellen Seite des geschichtlichen Bewußtseins auf's dringendste angelegen sein lassen. Er muß den Zögling in der engeren und selbst weiteren Heimat hingeleiten zu den ehrwürdigen Zeugnissen, Resten und Spuren der Vergangenheit. Er muß ganz ausdrückliche Unterweisung in der Geschichte der Heimat und des Stammes gewähren, wann und in welchem Maße die Aufgaben aus der Geschichte des Volkes solche angezeigt erscheinen lassen. Vom Anschluß an das geschichtliche Bewußtsein des Zöglings hängt das Gelingen des Unterrichts wesentlich ab. Besonders wichtig ist die Bezugnahme auf die individuelle Seite darin. Vom Heimatlichen her wird die Anhänglichkeit an das geschichtlich Überkommene begünstigt. Das Nationale und Stammestümliche durchdringen sich. Der Zög-

ling wird in den Lebensgemeinschaften befestigt, denen er einst dienen soll.

b) **Auffassung.** Nach dem Vorbedenken schreitet der Unterricht weiter zur Vermittelung der Auffassung der neuen Geschichte, vorab nach ihrer thatsächlichen Seite. Der Zögling soll zunächst das Wissen um das Geschehene erlangen und zwar einzig durch Selbstschöpfen des Inhalts der neuen Geschichte aus den pädagogischen Quellen. Der 1. Schritt hierbei ist das Lesen eines Abschnitts, der 2. die versuchsweise Aussprache des Zöglings darüber, der 3. die Prüfung der Aussprache, der 4. die Rückschau und das Einprägen. Wie der eine so werden auch die anderen Abschnitte behandelt. Bevor jedoch zu einem folgenden übergegangen wird, geschieht das Überschlagen der weiteren Entwickelung der Handlung, des Ereignisses. Der Zögling soll die Geschichte mit auferbauen und gestalten. Am Ende wird der Gang übersehen und werden die Einzelausführungen zur Gesamtausführung verbunden. Der neugewonnene geschichtliche Inhalt wird nun noch zu den Vorgedanken darüber gehalten, soweit sich dieselben auf das Thatsächliche erstreckten. Damit schließt die Auffassung des äußeren Hergangs ab.

Es reiht sich an die Vergegenwärtigung der Geschichte. Der Zögling soll sich jetzt hineinversetzen in die Umstände dabei und in die Lage der geschichtlichen Personen. Er soll sich nun vorkommen als gleichsam Mithandelnder oder doch Mitanwesender und Zuschauender. Es handelt sich um ein „Spielen“ der Geschichte, in jener ernsten Bedeutung des Wortes, in welcher es der Künstler nimmt; um „Darstellung“, das ist Voraugenstellung derselben, so daß es zu einem Wiedererleben von ihr kommt. Hierbei wirken Lehrer und Zöglinge in der Weise zusammen, daß jener Führer, diese die eigentlich Gestaltenden sind. Eine Hilfe dazu gewähren die geforderten Quellen, eine andere die Vorstellungen aus der Heimat, eine dritte die aus dem Volkstum. Vorausgesetzt wird beim Zögling erstlich Pflege und Schulung der Phantasie, ferner, daß er möglichst vieles von dem, was die Menschen angeht, teilnehmend beobachtet, endlich, daß er tief eingetaucht worden in das Volkstümliche, zumal in die Volkssprache; und beim Lehrer ausgiebige Lehrjahre beim Kinde, Volke und Dichter. Die Vergegenwärtigung erstreckt sich als geschlossener Akt über die ganze Geschichte hin. Ihren Abschluß findet sie in der „Darstellung“ der Geschichte durch den Zögling. Sie bedingt das tiefere Eindringen, die Gemütswirkung der Geschichte.

Nach ihr geschieht die Hauptsache im ganzen Geschichtsunterricht, die Beurteilung der Geschichte.

Ihren Gegenstand bildet das Wollen, welches in der Geschichte hervortritt. Sie umfaßt: a) das Betrachten, b) das Schätzen dieses Wollens. Das Betrachten beginnt mit der selbständigen Aussprache des Zöglings über den „Kern“, das in der Geschichte eingeschlossene Gesinnungsverhältnis, und endet mit dem Klarmachen des letzteren durch den Lehrer.

Das Schätzen setzt ein mit der Äußerung der Empfindung bei der Betrachtung und vollendet sich im bestimmten und begründeten Gemütsurteil über das Gesinnungsverhältnis. Bei der Beurteilung muß der Zögling in aller Offenheit und Aufrichtigkeit aus sich herausgehen. Die Betrachtung muß in aller Unbefangenheit, die Schätzung in aller Einfalt geschehen. Die Beurteilung muß sich auf die höchsten und reinsten Maßstäbe stützen. Diese sind allein gegeben in den Musterbildern des Guten. Der Lehrer muß wachsam sein, daß sich keine Verunreinigung einschleiche; er muß für sich selbst auf dem Standpunkt der ethischen Wertschätzung stehen. Die Beurteilung nach den sittlichen Ideen schließt nicht aus, daß auch die Eigenschaften gewürdigt werden, die zum Vollbringen des Guten gehören. Diese auf das Handeln gerichtete Seite ordnet sich vielmehr derjenigen, die auf die Gesinnung geht, von selbst ein und unter. Dem Geschichtsunterricht ziemt vom Anfang an ein warmer Ton, aber namentlich jetzt bei der Beurteilung darf ihm die Weihe und Gehobenheit der Stimmung nicht fehlen.

Besondere Sorgfalt ist auf einheitliche Gestaltung der Beurteilung zu verwenden. Dieselbe ist unter einen ethischen Leitgedanken zu stellen, von dem sie ausgeht und zu welchem sie zurückkehrt. Einheitlichkeit bedeutet freilich hier auch noch dieses, daß von der Ankündigung an bis hierher zur Beurteilung Ein Grundzug der Gedanken herrscht; die Beurteilung stellt darnach den Gipfel der Auffassung dar.

Die Beurteilung führt zur Durchdringung des Gesinnungsverhältnisses in der Geschichte hinsichtlich seiner psychologischen Entwickelung. Es soll dasselbe nun in seiner natürlichen Abhängigkeit ergründet, seinen Ursachen nachge-

graben, das Woher? und Warum? der Beweggründe und Antriebe dazu aufgehellt werden. Die Durchdringung ist also in ihrem ganzen Wesen von der Beurteilung grundverschieden. Darum kann sie auch die letztere niemals ersetzen. Es gebührt ihr auch zu keiner Zeit der Vortritt. Sie muß die Beurteilung ergänzen, indem sie die in der Geschichte offenbarte Gesinnung verstehen lehrt. Und darin beruht ihre Bedeutung: sie eröffnet den Blick dafür, wie das Gute, das nach den Idealgesetzen sein sollte, nach den inneren Naturgesetzen Wirklichkeit wird. — Mit der Durchdringung schließt die Auffassung der Geschichte ab. Beim Rückblick darauf treten 2 Hauptabschnitte scharf hervor: A) die Auffassung nach der Seite des Thatsächlichen; B) die nach der Seite des tieferen Gehalts. Jene umfaßt wieder: a) Schöpfen und b) Vergegenwärtigung; diese: a) Beurteilung und b) Durchdringung der Geschichte. Beim Schöpfen geschehen die Schritte: α) Lesen, β) Aussprache, γ) Prüfung, δ) Zusammenfassung. Bei der Vergegenwärtigung: α) Ausmalen, β) Darstellung. Bei der Beurteilung: α) Einsehen, β) Schätzen. Bei der Durchdringung: α) Ermitteln, β) Erklären.

Es ist allenthalben ein natürlicher Fortgang, eines greift ins andere: das Schöpfen giebt die Unterlage für die Vergegenwärtigung, diese bereitet den Boden für die Beurteilung, die bietet den Inhalt dar für die Durchdringung. Wichtig ist die säuberliche Scheidung der einzelnen Akte. Jeder stellt einen eigenen innerlichen Vorgang dar, daher auch jeder in sich ungestört verlaufen muß.

c) **Vergleichung.** Die Beurteilung ist wohl der Höhe-, aber nicht der Zielpunkt der Durcharbeitung der Geschichte. Diesen bildet erst die Erkenntnis der sittlichen und seelischen Wahrheit, der „Lehre“ aus der Geschichte. Zu ihr führt die Vergleichung. Dieselbe ist 1. ethischer, 2. psychologischer Richtung. Die Vergleichung ethischer Richtung strebt nach dem Begriff von dem geschichtlichen Gesinnungsverhältnis durch Zusammenhalten desselben mit dem individuellen oder anderweit geschichtlichen, das im Vorbedenken angeschlagen worden, Befinden über die Fälle und Erfassen des allgemeinen Gedankens. Der leitende Gesichtspunkt wird ausdrücklich in der Form der Frage, der Aufgabe, an die Spitze gestellt. Er gehört entweder dem Begriffskreise der Teilnahme am Menschlichen, oder jenem der Teilnahme an der Gemeinschaft an. Er ist allemal im Kern der Geschichte schon nahe gelegt. Der Schwerpunkt liegt in der Heraussonderung der allgemeinen Züge idealer Angemessenheit durch fortschreitendes ethisches Urteilen. Die ethische Wahrheit ist demnach nicht die leicht erreichbare Frucht bloßer Gesellung von ähnlichen Beispielen, sondern das nur mit Anstrengung zu erwerbende Ergebnis ernsten, sittlichen Denkens. Demselben ist der Gang durch die vorausgegangene Beurteilung vorgezeichnet. Es schreitet an der Hand der nämlichen Fragen fort, die bei der letzteren geführt haben. So stellt sich das Gesinnungsverhältnis in der Geschichte als der Brennpunkt auch aller weiteren Durcharbeitung derselben dar. Den sachlichen Leitstern bildet die Ethik. — Es folgt die Gewinnung des Gedankens von der seelischen Entwickelung bei dem geschichtlichen Gesinnungsverhältnisse. Es handelt sich dabei um die Herausstellung der allgemeinen Züge der natürlichen Bedingtheit desselben. Zu dem Zwecke wird die Entwickelung des neuen Gesinnungsverhältnisses zu jener des vorerwogenen gehalten und mit ihr unter einem bestimmten Gesichtspunkt vergleichend durchdacht. Der Gesichtspunkt ist wieder von vorneherein auszusprechen. Er liegt beschlossen in der Entwickelung des neuen geschichtlichen Gesinnungsverhältnisses; ebenso erscheinen die Begriffsseiten, auf die nun loszusteuern, in den bei der Durchdringung hervorgehobenen Momenten vorgezeichnet. Sachliche Lenkerin ist jetzt die Psychologie. Gleichwie die durchdringung sich von der Beurteilung unterschieden, so weicht die psychologische von der ethischen Vergleichung in Gegenstand, Vorgang und Ergebnis gänzlich ab. Sie muß sich der ethischen unterordnen, indem sie die Erkenntnis des Seelischen auffassen lehrt als Mittel für das erfolgreiche Arbeiten im Dienste des Guten. — Die ethische und psychologische Vergleichung werden nicht selten ohne Ernst und Gründlichkeit vollzogen. Auch dieses Los trifft sie, daß sie aufs Geratewohl ausgeführt werden. Endlich leiden beide mitunter dadurch, daß man sie entweder miteinander verquickt, oder die eine auf Kosten der anderen bethätigt.

d) **Erkenntnis.** An die Erarbeitung der Wahrheiten aus der Geschichte schließt sich a) die Feststellung, b) Ordnung und c) Bewahrung derselben an. Dies alles ist Aufgabe der Erkenntnisstufe. Sie scheidet sich abermals 1. in eine ethische und 2. psychologische. Bei der ethischen sind die allgemeinen Züge

idealer Angemessenheit, welche durch die Vergleichung gefunden, zu einem „Bilde“, dem Gedanken des geschichtlichen Gesinnungsverhältnisses, zu vereinigen und das Urteil über das vom Stofflichen befreite Bild beim Zögling hervorzurufen. Hierbei wird wieder von der Frage ausgegangen, die bei der Vergleichung bereits an der Spitze stand; denn nun geschieht die Besinnung auf die gewonnene Lösung. Auch bei der Feststellung, wie schon bei der Erarbeitung des sittlichen Begriffs, schwebt wiederum die Ethik in ihren Bestimmungen vor. — Der fertige Begriff ist an den Platz zu bringen, der ihm gehört. Es sind die beiden Gedankenreihen von der Teilnahme am Menschlichen und der Gemeinschaft zu begründen. Zielzeigend ist von neuem die Ethik: ihre Ordnung stellt das Musterbild für diejenige dar, die nach und nach in das sittliche Wissen des Zöglings hineinzubilden ist. Dies kann nur dadurch geschehen, daß die bereits erworbenen Begriffe und Reihen von höheren Stufen ethischer Erkenntnis aus wieder zum Gegenstand der Prüfung gemacht und dadurch ihrer Ausreifung und Vollendung angenähert werden. Das ist eine bedeutsame Erweiterung und Steigerung der gegenwärtigen Aufgabe des Unterrichts. — Die Feststellung und Ordnung der sittlichen Begriffe aus der Geschichte ist überhaupt von ausnehmend hoher Wichtigkeit. In solchen Begriffen wurzelt die beste Überzeugung und auf solchen Begriffsreihen beruht die Sicherheit im rechten Wollen und Handeln des Menschen. Das sittliche begriffliche Wissen vor allem erscheint als das wahrhaft edle Gut, das dem Zögling mit gegeben wird fürs Leben. Daher soll er es auch ausdrücklich festhalten mittelst der Schrift, durch welche ja das menschlich Wichtige auf die Zukunft kommt. Und zwar muß er aufzeichnen: einmal die begrifflichen Züge des geschichtlichen Gesinnungsverhältnisses, das Werturteil darüber, das Beispiel dazu; und dann die ausgebildeten Verbindungen unter den ethischen Gedanken, beziehentlich ihre Fortführung. Die Ausführung geschieht ganz nach der eigenen Festsetzung, in stellvertretenden Stichworten und Andeutungen, in dem ethischen Abschnitte der geschichtlichen Abteilung des Ergebnisheftes.

Sogleich folgt die Feststellung und Ordnung des Begrifflichen psychologischer Art. Es wird die allgemeine Ursache des in der Geschichte hervorgetretenen Wollens, soweit sie ausgemacht, bestimmt, wobei die Begriffsfeststellungen der Psychologie zum Muster dienen. Es werden weiter die Gedankenreihen vom Seelischen beim einzelnen und der Gemeinschaft begründet. Das Beispiel hiefür giebt wieder die Wissenschaft. Von den erreichten höheren Stufen der Erkenntnis aus sollen auch die psychologischen Begriffe aus dem Geschichtsunterricht fortgebildet und ihre Ordnung weitergeführt werden. Auf der begrifflichen Erkenntnis im Gebiete des Seelischen beruht ganz hauptsächlich mit die Klugheit, die von dem sittlich Wirkenden gefordert werden muß. Weil die Erkenntnis der Bedingungen für die Verwirklichung des Guten die Einsicht in das Gute selbst immerdar begleiten soll, werden auch die psychologischen Gedanken und Reihen im nächsten Anschluß an die ethischen festgehalten. — Weder im Bereiche der einen noch in dem der anderen darf die Feststellung und Ordnung jemals über die hiefür im Bewußtsein des Zöglings gegebenen Unterlagen und Voraussetzungen hinausgeführt werden, die Fassung und Darstellung von dem Grade der vorhandenen innerlichen Zeitigung und Ausbildung sich entfernen. Darum ist ja auch dem Zögling sowohl bei der inhaltlichen Feststellung als bei dem sprachlichen Ausdrucke und der Aufzeichnung freie Hand zu lassen, und zwar nicht etwa erst in den höheren, sondern bereits in der niederen Erziehungsschule. Gegen dies Gesetz der Verhältnismäßigkeit des Begrifflichen nach Inhalt und Form verstößt das Aufdrängen fremder Festsetzung und Gestaltung. Am schlimmsten ist es freilich, wenn auf die Erkenntnis der Wahrheiten aus der Geschichte überhaupt verzichtet wird, wie das beim Lernen nach Leitfäden der Fall ist.

e) **Anwendung**. Das Ende der Durcharbeitung der Geschichte bildet die Anwendung der gewonnenen Lehren durch den Zögling. Entsprechend diesen Lehren ist sie eine sittliche und seelische. Dort handelt es sich a) um Aufnahme der erworbenen Einsicht in das eigene Gewissen, b) um Rückbeziehung derselben auf die eigene Gesinnung, c) um Überführung ihrer in das eigene Leben des Zöglings. Es soll nun in ihm die moralische Überzeugung, das moralische Urteil erweckt, das moralische Wollen und Handeln angebahnt werden. Also vor allem zu festen Grundsätzen sollen die ethischen Wahrheiten aus der Geschichte im Zögling weitergebildet werden, ja es soll bei ihm zu einer persönlichen sittlichen Gesamtauffassung auf dem Grunde jener Wahrheiten kommen.

Er soll dann aber auch dazu fortschreiten, daß er sein bisheriges Wollen und Handeln im Lichte der neuen Gewissensforderungen sieht und prüft. Und zuletzt soll er sich ihnen unterwerfen, das Gute, das sie heischen, ergreifen und vollführen lernen. Aus den löblichen Grundsätzen sollen edle Vorsätze und aus diesen würdige Entscheidungen und Thaten bei ihm werden. Er soll zur Selbstanerkennung der inneren Schönheit und Hoheit der ethischen Wahrheiten aus der Geschichte, zur Selbstbeurteilung darnach, zur Selbstläuterung und Selbstbestimmung und endlich zur Selbsterhebung aus ihnen und für sie gelangen. — Damit die Teilnahme am Menschlichen und der Gemeinschaft zum wirklichen Streben und Thun weiter gedeihe, muß der Zögling sich ausdrücklich in ihrer Übung versuchen. Dazu dienen schon Entschlüsse und Thaten in Gedanken. Es wird ein Fall gesetzt, der ihm Gelegenheit darbietet zum Gehorsam wider die angenommenen Grundsätze und Vollzug der gefaßten Vorsätze, und er soll nun immer Folgsamkeit und Treue bewähren. Freilich soll er nicht beim bloß gedachten Wollen und Vollbringen stehen bleiben, sondern zu solchem in der Wirklichkeit fortgehen. Er muß wahrhafte sittliche Aufgaben aus dem Leben der Schule, Heimat und des Volkes, die ihm nahe liegen, in Angemessenheit zu seiner erworbenen Überzeugung vom Guten auszuführen unternehmen. Zu solchen Aufgaben geben insbesondere die echten Gedenktage trefflich geeigneten Inhalt (S. d. Art. Gedenktage.) — Bei alledem waltet noch die Hand des Lehrers, des Erziehers mit. Aber der sittliche Geist aus der Geschichte soll endlich auch aus sich selbst im eigensten individuellen Leben des Zöglings sich geltend machen. Es soll ein freies Fortwirken des Geschichtsunterrichts, schon bei der Durcharbeitung der einzelnen Geschichte, hinein in das ganz persönliche Leben des Zöglings stattfinden. Eine Form solchen Fortwirkens ist das aus eigenem Antriebe hervorgehende Aufsuchen solcher Lese-Unterhaltung, die noch ferner in den Gedanken und der Herzensstimmung aus der Geschichte verweilen läßt. Eine andere ist die Beseelung des Spieles durch den sittlichen Geist aus der Geschichte.

Bei der Anwendung reicht der Geschichtsunterricht der Zucht die Hand. Sie muß vollenden, was er eingeleitet. Ja es werden die Grenzen der Schule überhaupt verlassen. Im Leben soll die Saat aufgehen, die in der Schule in die Gemüter gesenkt wurde. (S. d. Art. Zucht.)

Die Anwendung erstreckt sich auch auf die aus der Geschichte geholte Erkenntnis vom Seelischen. Dieselbe soll der Zögling zur Erfassung des eigenen inneren Treibens verwerten lernen. Er soll wenigstens dazu angehalten werden, sein Dichten und Trachten hinsichtlich der stillen Anreize und verborgenen Beweggründe in ihrem Spiegel zu beschauen und zu verstehen. Daraus soll sich bei ihm allmählich die Achtsamkeit auf den Faden in seinem Thun und Lassen und zugleich die Wachsamkeit über sein inneres Regen bilden, auf daß er merke, wie er's treibe und wo er bleibe, und zuletzt nicht falle! — Er soll aber auch von der erlangten Menschenerkenntnis Gebrauch machen lernen zur Unterscheidung in seinem Umgehen und Vornehmen mit anderen, bei der Wahl seiner Freunde und Auslese seiner Helfer, damit er sich in den einen nicht täusche und den anderen nicht vergreife. Hieraus soll er nach und nach den Blick gewinnen für die Leute um ihn und ihre Kräfte und Eigenschaften.

B. Die kulturgeschichtliche Betrachtung. Mit der Durcharbeitung der einzelnen Geschichte ist das Werk des erziehenden Geschichtsunterrichts noch nicht abgeschlossen. Eine wichtige Aufgabe ist von ihm noch zu vollbringen: die Betrachtung des geschichtlichen Ganzen, dem jene zugehört. Dabei sollen alle die Züge desselben, die in den einzelnen Geschichten hervortreten, in ihrer Wechselbeziehung und -Wirkung ins Auge gefaßt, ein Gesamtbild des geschichtlichen Lebens der Epoche gewonnen, sowie das Werden, die Entwickelung dieses Lebens eingesehen werden. In der Form der Behandlung wiederholen sich die Stufen bei der Durcharbeitung der einzelnen Geschichte: Vorbedenken, Auffassung, Vergleichung, Erkenntnis, Anwendung. Aber das Vorbedenken geht diesmal einerseits von des Zöglings kulturgeschichtlichen Erfahrungen aus der Heimat, das ist von dessen Erfahrungen über geschichtlich gewordene Zustände oder über Veränderungen solcher, andererseits von seiner bereits durch den Geschichtsunterricht selbst etwa vermittelten Einsicht in geschichtliche Gestaltungen und ihre Wandlungen aus. — Es hebt dann die individuellen Züge des vergangenen Lebens, welche die pädagogischen Quellen bewahren, aus diesen heraus. Darin empfängt die kulturgeschichtliche Betrachtung ihre Grundlegung.

Die Auffassung strebt die Vorstellung des Zeitbildes an. Ihr obliegt daher die Verbindung der in den Quellen dargestellten Einzel-

züge zum Gesamtbild der Epoche. Sie hat insbesondere diese Einzelzüge in das angemessene Verhältnis zu dem geschichtlichen Ganzen, wie zu einander selbst zu bringen. Das Bild, zu dem sie zusammengefügt werden, soll ja ein innerlich einheitliches, in seinen Teilen zusammenstimmendes sein; darum sind auch jene Einzelzüge in ihrer Abhängigkeit von dem Ganzen und ebenso in ihrer gegenseitigen Bedingtheit zu denken. Daß hiermit keine überhohe Forderung erhoben, sondern nur eine durchaus begrenzte, erfüllbare Aufgabe gestellt ist, dafür ist eine schlechthin zuverlässige Bürgschaft in der Grundlegung gegeben. Nun erlangt die Ausbildung der Zeitvorstellung ganz besondere Wichtigkeit. Es handelt sich um die Erzeugung der Vorstellung vom Zeitraum. Sie kommt durch das Schreiten nach allen Seiten innerhalb des nämlichen großen Geschichtsgebietes zu stande.

Die Vergegenwärtigung ist jetzt auf das Erleben noch in ganz anderem Sinne gerichtet als wie bei der bloßen Einzelgeschichte. Es soll nun in des Zöglings Seele zu einem unverlierbaren Gesamteindruck und zu einer tiefen Gesamtempfindung kommen. Zur innerlichen Zurückrufung der entschwundenen Zeit muß schon die Sprache der Quellen, sofern sie ein Spiegel der Zeit ist und demnach zu deren Kennzeichnung dient, als Hilfe herangezogen werden, weshalb sie auch soweit nur immer möglich in ihrem ursprünglichen Gepräge zu erhalten ist. Ferner die kulturgeschichtlichen Denkmäler der Zeit, welche etwa die Heimat besitzt; und wo solche nicht vorhanden, die verdeutlichenden Vertretungen aus dem nächsten Erfahrungskreise. Unerschöpfliche Unterstützung in der Veranschaulichung und Herannäherung des äußeren wie inneren Lebens der vergangenen Epochen gewährt das Volkstum; denn in ihm begegnet in Erscheinung und Geist noch immerdar nebeneinander, was die Entwickelungsgeschichte des Volkes in ihren einzelnen Stufen nacheinander vorführt. — Beistand in der Vergegenwärtigung mögen auch die künstlich erstellten kulturgeschichtlichen Veranschaulichungsmittel leihen, wenn sie nur der unaufgebbaren Forderung strenger Angemessenheit an die betreffende Sache entsprechen. Selbst außerhalb des eigentlichen Geschichtsunterrichts, im Zeichnen und in den Arbeiten mit der Hand, kann nicht weniges geschehen, was zur Versetzung in das vergangene Leben beiträgt.

Die Beurteilung ergeht jetzt über das Zeitideal, den geschichtlichen Gesamtzweck, in welchem die sittlichen Anschauungen, die Grundsätze und Gesichtspunkte der Zeit zusammenfließen. Sie lenkt, indem sie den mannigfaltigen Bezeugungen des Zeitideals nachgeht, die Aufmerksamkeit nun ganz besonders auch auf das „stille“ Gute. Den Maßstab geben diesmal vornehmlich die Musterbilder für das würdige Gesellschaftsleben ab. Das ist hier die rein ideale Seite der Beurteilung. — Doch nicht allein der geschichtliche Gesamtzweck, sondern auch die Wege, auf welchen ihn die Zeit erreichen wollte, die Mittel, die sie für ihn gebrauchte, werden hinsichtlich ihrer sittlichen Tauglichkeit und ihrer Zweckgemäßheit geprüft. Das ist nun die praktische Seite der Beurteilung. — Endlich werden sowohl das Zeitideal selbst als die Wege und Mittel zu seiner Erfüllung aus der ganzen Lage der Zeitumstände und der Beschaffenheit der Zeitverhältnisse heraus erwogen, und wird den in der Zeit selbst gelegenen Bedingungen, unter welchen sich die Anerkennung und Verwirklichung ihres Hochzieles vollzogen, nachgeforscht. Das ist jetzt die psychologische Seite der Betrachtung, die Erklärung der Aufnahme und Durchführung des Zeitideals aus der Bewußtseinsverfassung, den Gemütsbedürfnissen, den Anreizen der äußeren Lebensansprüche der Zeit.

Die Vergleichung ist auf die Herausarbeitung der charakteristischen Züge des Zeitideals, auf die Heraussonderung des Begriffs von dem geschichtlichen Gesamtzweck, das ist der „geschichtlichen Idee“, die die Zeit beherrschte, gerichtet. Darum bildet der Zweckgedanke der Epoche auch den leitenden Gesichtspunkt bei der Vergleichung. Das Zeitideal wird in vergleichender Betrachtung und Wertschätzung zu dem der unmittelbar vorausgegangenen Epoche gehalten. Von dem neuen Höhepunkt in der Entwickelung wird auf den früheren zurückgeblickt und vor allem der wahrnehmbare Unterschied zwischen den beiden in dem jedesmaligen Gesamtzweck, in der ganzen Auffassung und Gestaltung des Lebens, festgestellt. Sodann wird die Frage nach dem ethisch Charakteristischen des jüngeren Zeitideals im Vergleiche zu jenem des älteren beantwortet. Das ist diesmal die ethische Richtung der Vergleichung. — Die Gewahrung des Unterschieds unter den verglichenen Zeitidealen schließt die innerliche Aufforderung ein, zu ermitteln, wie sich der erkannte Unterschied zwischen ihnen in der von der einen bis zur anderen Stufe ver-

flossenen Zeit ausgebildet habe. Der betrachtende Geist fühlt in sich den Ansporn, jenen Ereignissen und Begebenheiten nachzuspüren, jene Kräfte aufzusuchen, die zum Aufgeben des älteren Zeitideals und Ergreifen des neuen allmählich geführt haben. Es drängt sich die Aufgabe auf, das entwickelungsgeschichtliche Aus- und Durcheinander zu untersuchen, den geschichtlichen Werde-Vorgang aufzudecken, den Zusammenhang der geschichtlichen Wirkungen mit den geschichtlichen Ursachen einzusehen. Hier ist die Stelle, wo namentlich auch des Auftretens der großen geschichtlichen Vorkämpfer zu gedenken, als derjenigen Männer, die am tiefsten das Falsche und Unzulängliche an der früheren Lebensauffassung und -Gestaltung empfunden, am klarsten das neue Bedürfnis erkannt und mit mächtigem Willen an seiner Befriedigung gearbeitet haben. Das ist hier die historisch-psychologische Richtung der Vergleichung. — Eine Seite derselben bildet auch die Beachtung der Veränderungen in der Sprache der Quellen. Auch diese sind in den Zusammenhang der allgemeinen volksgeschichtlichen Entwickelung zu rücken. Es soll dadurch im Zögling das Bewußtsein von einer allmählichen Ausbildung, von einer „Geschichte" der deutschen Sprache, angebahnt werden. — Der historischen Vergleichung fällt die Begründung der Vorstellung von der geschichtlichen Zeitreihe durch das Empor- und Wiederherabsteigen zwischen den Epochen zu.

Die Erkenntnis erstreckt sich diesmal in erster Linie auf die Bestimmung des Ideal-Gedankens der Epoche und seine Wertung. Sodann zeigt sie in der fortschreitenden Reihe der Gesamtzwecke die Aufwärtsbewegung auf, welche die Entwickelung des Volkes in den höchsten Lebensanschauungen und -Zielen bis zu der eben geistig durchlebten Epoche darstellt. — Hand in Hand damit geht die Nachweisung der innerlichen, der seelischen Zeitabstände. — Jenes bildet die Aufgabe der ethischen, dieses diejenige der psychologischen Erkenntnis bei der kulturgeschichtlichen Betrachtung. — Der Erkenntnis obliegt jetzt sonach die Erzeugung des historischen Wissens im besten Sinne des Wortes, als der zusammenhängenden Auffassung von der Entwickelung des eigenen Volkes in der ethischen Gestaltung seines Lebens. Sie soll die Schulkulturgeschichte auferbauen, das ist diejenige, die durch die ethisch-historische Denkarbeit des Zöglings nach und nach aus der Betrachtung der einzelnen Epochen sich erhebt; und das Ergebnisheft soll nach dieser Seite das geschichtliche Lehrbuch darstellen, das im allmählichen Fortgang des Unterrichts auf der Unterlage der großen geschichtlichen Ganzen entsteht.

Die Anwendung hat jetzt nach ihrer ethischen Seite vor allem die Erweckung der geschichtlichen Ehrfurcht im Zögling im Auge: der persönlichen Hochhaltung des Herrlichen und Guten, das als kostbares Kulturgut von den hohen Zeiten und Führern des Volkes vererbt ist. Und weiter geht sie aus auf das geschichtliche Streben, den wahren Fortschrittsdrang beim Zögling: auf die persönliche Willensrichtung desselben zu eifrigem Mitschaffen an der Weiterführung der idealen Entwickelung des Volkes. — Nach der psychologischen Seite sucht sie ihm tief einzupflanzen die geschichtliche Mäßigung: den persönlichen besonnenen Sinn, der an das geschichtlich Gewordene nur schonend und vorsichtig die bessernde Hand mit anlegt und allem Ungestüm und jeglicher Hast bei Neuerungen abhold ist. — Das freie Fortwirken des Geschichtsunterrichts auf das individuelle Leben des Zöglings tritt nun darin hervor, daß der letztere das geschichtliche Selbststudium aus dem Antriebe aufnimmt, sich dadurch noch tiefer in die Anschauung der Ideale der vergangenen Zeiten zu versenken; daß der Zögling den großen geschichtlichen Vorbildern in ungeforderter Anteilnahme auch in den Umständen ihres Lebens nachgeht; daß er in freiem Austausch mit dem Lehrer in die Besprechung der Lebensverhältnisse der Gegenwart eintritt und sie im Lichte der geschichtlichen Entwickelung zu betrachten versucht, daß er dem jetzigen Leben des Volkes aus sich Achtsamkeit entgegenbringt und hierbei Äußerungen eines festen Standpunktes, einer prüfenden Haltung an den Tag legt. —

Mit der kulturgeschichtlichen Betrachtung vollendet der Geschichtsunterricht seine Arbeit. In der Ausführung hierüber ist daher die Darlegung über seine Methodik zu ihrem Schlusse gelangt. Es sind umfassende, verzweigte, schwierige Erwägungen, welche die rechte Gestaltung und Bethätigung desselben notwendig machen. Wie so außerordentlich vielteilig stellt sich nicht die Eine Frage nach dem Verfahren dar! Und doch ist damit nur eine Seite von der Gesamtmethodik, nicht etwa diese selbst, gegeben. Außerdem, welche Fülle von Studien, welchen Reichtum persönlicher Eigenschaften und Kräfte fordert der Betrieb des Geschichtsunterrichts vom Lehrer!

Man darf kecklich sagen: an Wissen, Lehrgeschick und Persönlichkeit desselben stellt er die höchsten Ansprüche. Doch dieses alles soll nur desto mehr anspornen zur Aufbietung und Einsetzung des ganzen Vermögens; gilt es doch zugleich dem edelsten Lehrgegenstand nach dem Religionsunterrichte. Freilich damit der Geschichtsunterricht thatsächlich diejenigen Wirkungen auf unsere Jugend auszuüben imstande sei, welche von ihm nach seinem Bildungswerte erhofft werden dürfen, muß er von der unwürdigen Stellung des Aschenbrödels unter den Fächern, welche ihm in deutschen Landen noch vielfach zugewiesen, endlich einmal erlöst und auf den Platz gestellt werden, der seiner Bedeutung für die Erziehung entspricht. Er muß auch mit einer ausreichenden Anzahl von Lehrstunden ausgestattet werden. Wo ihm Luft und Licht zur Entfaltung seiner herrlichen Gaben und Kräfte versagt werden, da ist er außer stande, seine hohe Sendung zu verrichten. Er muß von den Fesseln befreit werden, die in veralteten Lehrordnungen und falschen Lehrplänen ihm angelegt sind. Es muß auch für die Heranbildung des Geschichtslehrers anderes und besseres als bislang geschehen.

Die Forderungen bezüglich der Reform des Geschichtsunterrichts lassen sich dahin zusammenfassen: Keine Weltgeschichte, sondern deutsche Geschichte! Betrachtung des ganzen geschichtlichen Lebens — Entwickelungsgeschichte! Erhebung vom Lernunterricht zum erziehenden! Statt der Wissenspflege Gewissensbildung, statt der Gedächtniserfüllung Willensveredlung! Keine Verwahrlosung im Verfahren weiter, sondern psychologischer Betrieb! Trügen nicht die Zeichen, so geht der Geschichtsunterricht auch einer schöneren Zeit entgegen. Oben dämmert für ihn das Licht. In den Seminaren nimmt man sich des zurückgesetzten Kindes väterlicher an. Allenthalben regen sich freie Kräfte zur Förderung seines inneren Ausbaus. Freilich fehlt noch viel, sehr viel zu einer vollkommenen Methodik desselben.

6. Hilfen für die Vertiefung in die Methodik des Geschichtsunterrichts. Über Aufgabe und Gegenstand fehlt überhaupt noch die ausführlich begründende Untersuchung. Der Lehrplan ist noch nicht sichergestellt, zumal über den Ausgang bestehen noch tiefgreifende Abweichungen in den Forderungen. Auch über die Stoffentnahme gehen die Gedanken noch weit auseinander. Die Durcharbeitung der einzelnen Geschichte ist in wichtigen Punkten noch nicht ganz geklärt und völlig durchgereift. Die kulturgeschichtliche Betrachtung ist, wenigstens im Bereiche des Geschichtsunterrichts in der Volksschule, noch kaum ernsthaft in Angriff genommen. Indes fehlt es schon heute nicht an den wertvollsten Andeutungen, Ausführungen und Anweisungen zu den verschiedenen Teilen der Geschichtsmethodik. Es kann sich an diesem Ort nicht darum handeln, eine Geschichte des Geschichtsunterrichts zu geben. Es dürften in diesem Augenblick hierzu überhaupt noch nicht die Voraussetzungen gegeben sein. Noch weniger freilich soll ein bloßes Verzeichnis von Aufsätzen, Schriften und Büchern zum Geschichtsunterricht geliefert werden, wie dergleichen heute als „Litteraturnachweise" üblich sind. Vielmehr sollen jene Darlegungen hervorgehoben werden, welche vor allem dem Lehrer der Geschichte zum Studium müssen dringend empfohlen werden. Über die Aufgabe des Geschichtsunterrichts giebt bedeutungsvolle Winke Zillers Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, das nämliche Buch bietet auch vortreffliche Anhaltspunkte für die Bestimmung des Gegenstandes dar, besonders in seiner unvergleichlichen Abhandlung über das Verhältnis zwischen Vielseitigkeit des Interesse und Individualität. Ausdrücklich spricht sich darüber auch Biedermann aus in seiner maßgebenden Schrift: der Geschichtsunterricht in der Schule. Zum Lehrplan muß abermals verwiesen werden auf Zillers bedeutsame Vorschläge im Leipziger Seminarbuch (jetzt in 3. Aufl., als „Materialien zur speziellen Pädagogik", erschienen); sowie auf Biedermanns Aufstellungen in der angeführten Schrift und einem in der „Erziehungsschule" von Dr. Barth (i. d. Nrn. 5. 6. 7. 10. und 11. des IV. Jahrg.) erschienenen Aufsatz: „Zur Methode des Geschichtsunterrichts." Für die Stoffentnahme geben ausgezeichnete Nachweisung: Peter, in seinem entscheidenden Buche: „Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien"; ferner Willmann, in der gründlich gediegenen Schrift: „Der elementare Geschichtsunterricht"; und endlich Albert Richter, in einem aus tüchtiger Sachkunde wie gereifter Erfahrung gleichermaßen hervorgegangenen Aufsatz: „Quellen im Geschichtsunterricht." (Sonderabdruck a. d. Bericht d. Vereins Leipziger Lehrer a. d. J. 1884 und 1885. — (Richter hat auch ein Quellenbuch f. d. Unterricht i. d. deutsch. Gesch. zusamengestellt). Die Durcharbeitung der einzelnen Geschichte ist in

Lehre und Beispiel vorgeführt wiederum von Ziller, und zwar gleichfalls im Seminarbuch, dann von Rein in den Schuljahren; besonders muß auf das 5. Schuljahr aufmerksam gemacht werden. Eine hervorragend wichtige Frage behandelt die eigen geartete Schrift von Miquel: Wie wird die deutsche Volksschule national? Die kulturgeschichtliche Betrachtung wird namentlich von Willmann in der angezogenen und einer anderen trefflichen Schrift: „Die Odyssee im erziehenden Unterricht", sowie von Biedermann in dem wertvollen Beitrage: „Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode" verdeutlicht. (Von beiden Gelehrten sind auch Hilfsbücher für die kulturgeschichtliche Betrachtung dargeboten. Von dem einen: das Lesebuch aus Herodot. Von dem anderen: Die deutsche Volks- und Kulturgeschichte für Schule und Haus.) Zu den meisten Fragen beim Geschichtsunterrichte bieten endlich ernstlichste Arbeiten die Jahrbücher des Vereins f. w. Pädagogik. Wer Lust und Trieb verspürt, der Geschichtsmethodik im einzelnen oder ganzen selbständig weiter nachzugehen, der findet in den namhaft gemachten Schriftwerken allenthalben die Fingerzeige dazu. Möchten doch die vorstehenden Ausführungen ein kleines wirken zur Erregung solcher Lust und Weckung solchen Triebes! Möchten sie überhaupt dem Geschichtsunterricht Freunde werben und so dazu etwas mithelfen, daß er seinen Segen in wachsendem Maße über die deutsche Jugend verbreite und durch sie über unser ganzes Volk!

Würzburg. Peter Zillig.

Geschichtsunterricht auf höheren Schulen

1. Überblick der Entwickelung des Geschichtsunterrichts (die Reformationszeit; das Zeitalter der Polyhistorie; das Zeitalter des Rationalismus und des Neuhumanismus; der Geschichtsunterricht seit der Mitte des 19. Jahrhunderts). 2. Die Aufgaben des Geschichtsunterrichts. 3. Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts. 4. Die Unterrichtsstufen und die Behandlung des Stoffs. 5. Die Anordnung des Stoffs. 6. Die Darbietung und Einprägung des Stoffs. 7. Lehrstoff und Lehrverfahren auf den einzelnen Unterrichtsstufen.

1. Überblick der Entwickelung des Geschichtsunterrichts. Die Reformationszeit. Wenn das Bildungsziel des Mittelalters ein vorwiegend formales gewesen war und man Geschichte auf den Schulen nur insoweit getrieben hatte, als man antike Historiker las, so nahm auch der Humanismus nicht sofort eine dem geschichtlichen Unterricht günstige Haltung ein. Wohl verlangte Erasmus, dann Melanchthon neben der sprachlichen eine sachliche Interpretation der alten Schriftsteller; ersterer empfahl sogar tabellarische Zusammenstellungen des gelegentlich von den Schülern angeeigneten Lehrstoffs. Aber erstens hatte davon doch nur die Geschichte des Altertums einen Gewinn; andererseits überwog doch immer die Richtung auf das fari posse, die Auffassung der klassischen Studien als eines formalen Bildungsmittels, eine Auffassung, die im Laufe der Zeit immer einseitiger ausgeprägt wurde, wie denn z. B. Trotzendorf aus Livius nur die Reden lesen ließ.

Der Schulplan Melanchthons kennt Geschichte ebensowenig wie Rechnen, Geographie, Naturkunde. Und doch dachten die Reformatoren nicht niedrig von der Geschichte; sie betonten vorwiegend ihren religiösen und moralischen Wert. „Die Historien", sagt Luther, „sind nicht anders denn Anzeigung, Gedächtnis und Merkmal göttlicher Werke und Urteile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regieret, hindert, fördert, strafet und ehret, nachdem ein jeglicher verdienet Böses oder Gutes." „Was die Philosophie, weise Leute, und die ganze Vernunft lehren oder erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich sei, das giebt die Historie mit Exempel und Geschichten gewaltiglich und stellet es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei und sehe es also geschehen." Und ähnlich meint Melanchthon, daß „uns die Historien in vielen Sachen erinnern, zu der Tugend vermahnen, von Ohntugend abschrecken, Schaden zu verhüten, wie Thucydides spricht, daß Historien ein ewiger Schatz seien, daraus allezeit Exempel zu dem Leben dienlich zu nehmen." Zugleich betont er den praktischen Nutzen der Geschichte: ex historia omne artium genus manat, zumal die Staatswissenschaft, daher er denn für zukünftige Herrscher die Geschichte neben den Anfängen der Rechtswissenschaft in den Lehrplan aufzunehmen rät. Endlich würdigt er auch ihre nationale Bedeutung und empfiehlt die Beschäftigung mit unserer heimischen Geschichte; ein Gedanke, den der nationalgesinnte deutsche Humanismus auch sonst vertritt. Aus ihm heraus hatte Wimpheling zuerst seine

Epitome rerum Germanicarum (1505) geschrieben; er wollte die Größe und Hoheit des Vaterlandes zum Bewußtsein bringen, ne nos veluti somnolenti et parvi animi gloriaeque aridae contemptores perpetuo dormitare videamur.

Im übrigen stehen die Lehrbücher jener Zeit unter dem Banne der universalgeschichtlichen und theologischen Auffassung. Unter ihnen ist zunächst die Chronik des Johannes Carion zu erwähnen, die schon bei ihrem ersten Erscheinen (1532) von Melanchthon durchgesehen und später (1558) völlig umgearbeitet wurde, über die er auch (1555) gelesen hat; sie wurde von seinem Schwiegersohn Caspar Peucer fortgesetzt. Noch größere Verbreitung gewann des Johannes Sleidanus' Buch de quatuor monarchiis (1556), das über 70 Auflagen erlebte, ein trotz der theologischen Einkleidung so geschickt gearbeitetes Buch, daß es nach Rankes Urteil „wenig Compendien geringen Umfangs von so gründlicher Arbeit geben mag.“ Endlich sind die Lehrbücher Michael Neanders zu erwähnen, das Chronicon und das Compendium chronicorum. Sein Lehrer, der Sorauer Rektor Heinrich Theodor (1530 bis 1543) hat, soviel wir wissen, zuerst Geschichte — er nannte sie ein herrlich, lustig Studium, durch das vieles in Kirche und Staat erläutert werde — und Geographie in seiner Schule gelehrt; Neander nahm als Rektor in Ilfeld (1559—1595) die Geschichte in den Lehrplan der beiden letzten Schuljahre auf. Im übrigen wurden auf den Lateinschulen der Zeit über der lateinischen Imitation die Realien völlig vernachlässigt; Johannes Sturm kennt in seiner Straßburger Schule den Geschichtsunterricht überhaupt nicht; die Jesuiten brachten allein in der sog. „Erudition“ etwas von „Antiquitäten, auch berühmten Faktis“ und dergl. unter.

Das Zeitalter der Polyhistorie. Die veränderte Auffassung vom Erziehungszweck, die im siebzehnten Jahrhundert anfängt sich Bahn zu brechen, und die besonders Amos Comenius vertritt, die Betonung der Sache als der Substanz gegenüber dem Wort als dem Accidens, das Streben nach einer encyklopädischen, praktisch verwendbaren Bildung führt ihn auch zu einer höheren Wertschätzung des Geschichtsunterrichts. Er rühmt der Geschichte nach, daß sie die Sinne erfreue, die Phantasie anrege, die Bildung ziere, die Sprache bereichere, das praktische Urteil schärfe und in der Stille die Klugheit bilde. Schon die Mutter soll die ersten geschichtlichen Anschauungen in die Seele des Kindes einführen; der deutschen Schule weist er vorzugsweise biblische Geschichte zu; auf der lateinischen Schule ist das Geschichtsstudium durch alle Klassen zu verteilen. „Alles Merkwürdige, was vom gesamten Altertum gethan oder gesagt worden ist, muß unsern Schülern bekannt werden;“ doch ist danach zu streben, daß „dies Studium die Arbeit des Schülers nicht sowohl vermehrt als erleichtert und eine Würze der ernsteren Studien werde.“ Im allgemeinen ist es ihm weniger um eine geistige Durchdringung des geschichtlichen Verlaufs zu thun als um die Mitteilung von Einzelheiten, die vom moralischen, technischen, sittengeschichtlichen Standpunkt aus bemerkenswert erscheinen. Indem er die Ausarbeitung besonderer Lehrbücher für jede Klasse wünscht, teilt er der ersten die biblische Geschichte, der zweiten die „der natürlichen Dinge“, der dritten eine Geschichte der Erfindungen zu; für die vierte empfiehlt er die Geschichte bedeutender Männer als moralischer Muster, für die fünfte die Behandlung von mancherlei Volkssitten; in der sechsten endlich wird, mit besonderer Hervorhebung der vaterländischen Geschichte, Universalgeschichte vorgetragen, als deren Zweck er in dem im ganzen ähnlichen Entwurf der Skizze einer pansophischen Schule bezeichnet, den Lauf der Jahrhunderte und dabei besonders die mancherlei Kämpfe der menschlichen Klugheit und Thorheit teils mit sich, teils mit der göttlichen Vorsehung und wundersame Schicksale zu erzählen. Bemerkenswert ist, daß er zur Unterstützung des geschichtlichen und erdkundlichen Unterrichts eine Stunde wöchentlich zum Vorlesen von Zeitungen (ordinariae mercatorum novellae) bestimmt: eine Einrichtung, die sich im 18. Jahrhundert öfter wiederfindet, z. B. bei A. H. Francke und in den Instruktionen des Ministers von Zedlitz.

Obwohl der Lehrplan des Comenius der Vorliebe der Zeit für „das Remarquable und Curiöse“ stark entgegenkam, so blieb infolge der Alleinherrschaft des lateinischen Sprachunterrichts eine derartige systematische Aufnahme der Geschichte unter die Lehrfächer zunächst ganz vereinzelt; auf den Lateinschulen der Zeit pflegt sich die geschichtliche Belehrung darauf zu beschränken, daß in der ersten und etwa auch der zweiten Klasse anstatt oder neben den antiken Autoren auch einmal Sleidanus oder ein anderes Lehrbuch, etwa des Georgius

Fabricius virorum illustrium sive historiae sacrae libri decem gelesen werden. Die Nürnberger Schule kennt bis 1699 keinen Geschichtsunterricht. Dagegen waren es die neu entstehenden Ritterakademien, welche, indem sie ihre Zöglinge für den Verkehr in der höfischen Gesellschaft und den Staatsdienst vorzubereiten suchten, auch der Geschichte in Verbindung mit Genealogie und Heraldik einerseits, Staats- und Rechtswissenschaft andererseits eine Stelle unter den „galanten Wissenschaften" anwiesen. Von welchem Standpunkt man sie freilich oft betrachtet, mag Leibniz beweisen, dessen Anschauungen als typisch für das Bildungsideal seiner Zeit gelten können. Nachdem er (in seiner Schrift quaenam discenda ad usum vitae) erklärt hat, daß von den Folianten der philologischen Gelehrsamkeit kaum der hundertste Teil etwas für das Leben Brauchbares enthalte, fährt er fort: „Auch die Geschichte hat außer der Ergötzung keinen Wert als den, daß mit ihrer Hilfe die Wahrheit der christlichen Religion bewiesen werden kann, was sonst nicht möglich wäre. Sonst genügte einem Mann, der für den Gebrauch des Lebens Großes leisten könnte, ein ungefährer Abriß der Universalgeschichte und einige merkwürdige Geschichten, die sich passend im Gespräch verwenden lassen, wohin auch Scherze und Witze gehören." Man kann damit vergleichen, daß in dem Gutachten, das sich der Herzog von Liegnitz über die „Restabilierung" des Brieger Gymnasiums 1671 erstatten ließ, als Lehrgegenstände, „welche, ob sie zwar nicht so nötig als die andern, dennoch ad ornamentum faciunt, ja auch zu einer Vorbereitung ad Academiam wohl requiriert werden", die Physica, Sphaerica, Geographia aufgezählt werden, aber nicht die Geschichte. Auch beschränkt sich die daraufhin erlassene neue Schulordnung darauf, zum Studium der Universalgeschichte die Lektüre des Justinus anzuordnen.

Dagegen sagt die Schulordnung der Wolfenbütteler Ritterakademie von 1687: „Am Mittwochen wird morgens nicht geritten, hingegen aber in selbigen Stunden das studium genealogicum cum historia et chronologia iunctim vorgenommen." Die Schulordnung derselben Anstalt von 1688 schreibt historia civilis, tam universalis quam particularis vor; und zwar soll „sonderlich observiert werden, was in den beyden letzten seculis singulis annis in singulis rebuspublicis meistens circa regimina sich zugetragen hat, wie die regna und respublicae ihren Uhrsprung und Wachstum genommen, auch wie sie in décadence gerathen." Für die 1704 gegründete Brandenburger Ritterakademie wird verordnet, daß die Schüler „nebst den fundamentis in der Theologia in allerhand einer solchen Jugendt nötigen Wissenschaften als Historia sacra et civili, Geographia .... und was sonst zur Moralität und galanten Studiis erfordert wird, informieret werde." Die gräflich Waldecksche Schulordnung von 1704 bezeichnet als Endzweck der Historie neben der notitia rerum publicarum quaeque in eis gesta sunt geradezu die prudentia politica und schreibt vor, daß die Schüler besonders mit Verfassung, Succession, Commercien, Recht und Gericht, Einkünften, auch „Titul, Wappen, Müntzen, den vornehmsten Bedienten", endlich der Genealogie der Fürstengeschlechter bekannt gemacht werden.

Auf dem Standpunkte, daß die Geschichte zunächst dem praktischen Zweck der Einführung in das „gemeine Wesen" zu dienen habe, steht auch August Hermann Francke. Er will daher, „weil auch einer, der nicht studieret, die Principia Historiae . . . und was seines Orts oder Landes Polizeiordnung sei, zu wissen wohl von nöten hat, wo er ein verständiger und dem gemeinen Wesen nützlicher Mann werden will", auch diesem Teil seiner Waisenkinder „außer denen ordentlichen Schulstunden . . . gleichsam spielender Weise" das Nötige beibringen. Auf seinem Pädagogium dagegen gehörte die Geschichte zu den ordentlichen Lehrfächern und zwar zu den sog. disciplinae litterariae: die biblische Geschichte sollte nach seiner Vorschrift etwas weitläufiger, „in der politischen Geschichte jedes Reich à part" behandelt werden. Als Lehrbuch diente Bunonis Idea Historiae, welche mit, allerdings recht wunderlichen, Bildern versehen war; dem Lehrer wird Cellarii Compendium Historiae empfohlen, sonderlich die darin enthaltenen synoptischen Tabellen; Hauptgesichtspunkt ist überhaupt, dem Schüler eine knappe Übersicht der allgemeinen Geschichte zu geben und durch Denkverse und energische Repetition, zu der bestimmte Stunden angesetzt sind, einzuprägen. Die von Freyer 1721 verfaßte „verbesserte Methode des Pädagogiums" bezeichnet insofern einen Fortschritt, als sie den Stoff beschränkt — non multa, sed multum soll die Maxime sein — und für den zweiten Teil des Pensums, „die Historie des neuen Testaments", die Kaiserhistorie in den Mittel-

punkt stellt; der synchronismus aliarum gentium soll mehr nebenbei abgemacht werden.

Wenige Jahre später nehmen auch die Jesuiten die Geschichte unter die Lehrfächer ihrer Schulen auf. „Wer immer, bevorab bey jetziger gelehrt- und heiklen Welt, mit ehrlichen Leutchen muß umgehen, wird sich für einen Idioten müssen halten lassen, wann er in denen Geschichten nicht erfahren ist“, sagt Dufrène in seinen Rudimenta Historica (1727/30), deren sechs Bändchen in den sechs Gymnasialklassen gebraucht werden sollten. Der wesentlichste Gesichtspunkt bei der Behandlung ist der moralisch-religiöse; daß man einen recht ansehnlichen Lehrstoff bewältigte, ergiebt sich aus den Repetitionsfragen, die der Jesuitenpater Wagner, der Geschichtschreiber Leopolds I. und Josephs I., in seiner Instructio privata empfiehlt (1735). So erlangt der Unterricht in der Geschichte seit dem Beginn des 18. Jahrhunderts allmählich das Bürgerrecht auf den Gymnasien beider Konfessionen; anfangs wird sie vielfach als fakultatives Fach in Privatstunden gelehrt, so z. B. in Eisleben zusammen mit Geographie und Naturrecht; dann entwickelt sie sich zu einem ordnungsmäßigen Teil des Lehrplans. Immerhin bleibt ihre Wertschätzung vielfach gering; „für Historie und Geographie“, sagt 1740 der Berliner Propst Reinbeck, „werden entweder gar keine oder die Woche über nur aufs höchste ein paar Stunden und dieses noch wohl dazu privatim angesetzt.“ Noch der Minister von Zedlitz äußert einmal, daß man in den meisten Stadtschulen bei Karl dem Großen stecken bleibe. Bei weitem die Hauptsache bleibt die Erlernung der Sprachen, der man die Geschichte auch insofern gern dienstbar macht, als man die Schüler lateinisch wiedererzählen läßt. Schon der geringen Stundenzahl wegen mußte sich der Lehrer auf die Einprägung eines dürren Gerippes von Thatsachen und Jahreszahlen beschränken; und die Schulordnungen wissen dem Übel eines nur das Gedächtnis in Anspruch nehmenden Unterrichts nicht anders zu steuern, als daß sie immer von neuem weise Beschränkung auf die Hauptsachen und die epochas empfehlen. „Für Geographie und Historie können ein paar Stunden in der Woche genug sein“, sagt die von Gesner verfaßte braunschweigisch-lüneburgische Schulordnung von 1737, zumal „um der Annehmlichkeit dieser Studien willen leicht zu hoffen ist, daß Versäumtes später nachgeholt werden wird.“ Die Frankfurter Schulordnung von 1765 schreibt vor, daß „die Schüler in einem halben oder längstens einem ganzen Jahre die allgemeinsten Begriffe der Historie und die allermerkwürdigsten Begebenheiten nach gewissen leicht zu merkenden epochis oder Zeitläufen bekommen.“ Die 1773 von Ernesti ausgearbeitete sächsische Schulordnung für die lateinischen Stadtschulen, welche bis 1846 in Geltung geblieben ist, kennt überhaupt keinen Geschichtsunterricht; die ebenfalls von Ernesti verfaßte Ordnung für die drei sächsischen Fürstenschulen schreibt ihn nur für die oberste Klasse vor, wo der Rektor Universalgeschichte in möglichster Beschränkung lehren soll; er hat vornehmlich darauf zu sehen, daß die Schüler „die Folge der ganzen Geschichte im Zusammenhang und den parallelismum wohl fassen.“ Diktieren wird ihm ausdrücklich verboten, ebenso „sich in gelehrte und schwere Dinge einzulassen“.

Das Zeitalter des Rationalismus und des Neuhumanismus. „Die Pädagogik war damit beschäftigt, das Gedächtnis ihrer Zöglinge anzufüllen und gab sich in keiner Weise Mühe, ihre Urteilskraft zu bilden.“ Dies ist das Urteil Friedrichs des Großen, der diese Art „eine Fortsetzung der alten deutschen Pedanterie“ nennt, über den Unterrichtsbetrieb seiner Zeit. In derselben Zeit sprach sich Basedow gegen das „Wortgepränge mit Jahreszahlen und Namenregistern“ aus, das „nichts weniger als gemeinnützig“ sei; „das vorige Jahrhundert hatte einen pedantischen Hang zu den Sprachen und vielen unnötigen Teilen der Philologie; das gegenwärtige ist in Gefahr, die Polyhistorie in Sachen pedantisch hochzuschätzen.“ Beide Männer wünschten insbesondere auch den Geschichtsunterricht mit einem tieferen Gehalt zu erfüllen und ihm einen reicheren Ertrag sowohl für die praktische Ausbildung wie für die sittliche Erziehung der Zöglinge abzugewinnen. Basedow verlangt eine verständige Stoffauswahl nach bestimmten Gesichtspunkten der Gemeinnützigkeit; er schlägt eine Sammlung gemeinnütziger Geschichten zum besten der Gymnasien und des Publikums vor, eine Art historischer Gymnasialbibliothek, zu der ein knapp gefaßtes Lehrbuch den verbindenden Text liefern soll. Friedrich der Große erklärt, daß die Geschichte recht eigentlich das Studium der Fürsten, aber auch für Privatleute nützlich sei; nach seiner Instruktion für die Berliner Ritterakademie (1765) „ist es einem jungen Menschen, der in

der großen Welt leben will, nicht gestattet, Ereignisse nicht zu kennen, die in die Kette der in Europa geschehenden Dinge gehören und sie bilden." Von diesem Gesichtspunkte aus bevorzugt er die Geschichte der Neuzeit seit Karl V. Im übrigen muß die Geschichte ebenso für die Bildung des Urteils, das faire bien raisonner, wie für die moralische Erziehung fruchtbar gemacht werden. Sie soll faire accoucher l'esprit de réflexions soit morales soit politiques soit philosophiques. „Es genügt nicht, dem Schüler die Geschichte wie einem Papagei beizubringen. Der große Nutzen der Ereignisse des Altertums besteht darin, daß man sie mit denen der Neuzeit vergleicht, daß man die Ursachen darlegt, welche Revolutionen hervorgebracht haben, daß man nachweist, wie meistens das Laster bestraft und die Tugend belohnt wird." Es gilt „das Urteil der Schüler zu bilden, ihre Denkweise richtig zu stellen und besonders ihnen Liebe zur Tugend einzuflößen, was allen unverdauten Kenntnissen vorzuziehen ist." Demnach gehörte zu der von seinem Minister von Zedlitz eingeleiteten Schulreform auch eine Neubelebung des Geschichtsunterrichts; Zedlitz selbst hielt 4—6 wöchentliche Geschichtsstunden nicht für zu viel. Ein Kabinettsreskript von 1780 empfahl für die Schule von Kloster Berge bei Magdeburg in den unteren Klassen die analytische Methode, so daß der Schüler von einzelnen Faktis ausgehend, allmählich „zum gemeinen System einer Weltgeschichte emporsteige". Auf einen solchen vorbereitenden Kursus folge die Behandlung eines einzelnen Staats, am besten des vaterländischen; für die oberste Stufe wird der Vortrag der Universalgeschichte vorgeschrieben; daneben ein besonderer, im Notfall nur halbjähriger Kursus der alten Geschichte zum besseren Verständnis der alten Schriftsteller.

Solche Vorschriften sollten dem Geschichtsunterricht geben, was ihm fehlte, ein bestimmtes Ziel und einen diesem Ziele angepaßten Lehrplan. In Eisleben wurde noch zu Anfang dieses Jahrhunderts Staatengeschichte so vorgetragen, daß in den beiden obersten, in diesem Fache kombinierten Klassen manchmal einen ganzen Winter hindurch nur französische, selbst in Tertia einmal ein Semester lang nur englische Geschichte getrieben wurde. Schlözer spricht einmal von Lehrern, „welche die Namen der Patriarchen vor und nach der Sündflut memorieren lassen und dann sagen, sie dozieren Historie". An geeigneten Lehrbüchern fehlte es vielfach; noch immer spielten Sleidanus und Cellarius eine Rolle; letzteren empfahl z. B. Ernesti. Sonst werden die Lehrbücher von Freyer, Zopf, Schrader (tabulae chronologicae), auch Rollin genannt. In Kloster Berge lehrte der Lehrer Lorenz' Anleitung zur Universalhistorie, Kösters Geschichte der europäischen Staaten, Pütters Grundriß der Reichshistorie seinem Vortrag zu Grunde. Zedlitz empfahl für die unterste Stufe Schlözers Weltgeschichte für Kinder, für die mittlere Schröckhs Lehrbuch der allgemeinen Weltgeschichte, das anhangsweise die sächsische und brandenburgische Geschichte behandelt, für den Vortrag der neueren Staatengeschichte ist endlich Meusels Anleitung zur Kenntnis der europäischen Staatenhistorie. Meist unterrichtete der Lehrer nach eigenen Heften und diktierte, wie denn noch eine preußische Ministerialverfügung von 1834 rügt, daß dem Unterricht vielfach keine gedruckten Hilfsmittel zu Grunde gelegt würden.

Mit der Veränderung der dem Geschichtsunterricht gesteckten Ziele hängt die wachsende Betonung der Kulturgeschichte zusammen. Zur Herrschaft hat diesen Anschauungen, welche einen philosophischen und kulturgeschichtlichen Betrieb forderten, der emporkommende Neuhumanismus verholfen; gründete er doch sein Ideal einer freien, edlen Menschlichkeit auf die Erfassung der antiken Gedanken- und Kulturwelt in ihrer Gesamtheit. Davon hatte zunächst die Behandlung der alten Geschichte Vorteil: sie wurde von nun an am ausführlichsten behandelt und durch Einfügung besonderer Lehrstunden über Antiquitäten, alte Geographie und Mythologie unterstützt. Andererseits betonte man im Gegensatz zur gedächtnismäßigen Aneignung des Lehrstoffs den tieferen, philosophischen Gehalt der Geschichte, die Darstellung der in der menschlichen Kulturentwickelung wirksamen Ideen; wobei denn freilich der nationale Standpunkt, wie er bisher selten genug hervorgehoben worden war, auch ferner nicht zu seinem Recht kam.

Friedrich August Wolf, der das Gymnasium überhaupt als Vorbereitungsanstalt für gelehrte Studien auffaßt, verlangt demgemäß, daß der Geschichtsunterricht vornehmlich dasjenige behandle, was als Einleitung zu jedem gelehrten Studium dienen könne. Am wesentlichsten ist die Geschichte des Altertums; Geschichte des Mittelalters ist nur summarisch zu behandeln, „soweit es zur Connexion der alten und neueren

Geschichte notwendig scheint." Für die neuere Geschichte ist der universale Standpunkt maßgebend; nur auf kurze Zeit kann die allgemeine Geschichte durch eine Übersicht der vaterländischen unterbrochen werden. Von den drei Kursen, die er unterscheidet, giebt der Tertiakursus mehr „Bruchstücke, Biographie, Notizen" und zwar „von uns rückwärts gehend" und das Kulturgeschichtliche betonend: „schon hier Geist der Zeiten, das Interessanteste in allem Geschichtsstudium." Der Sekundakursus bringt eine ethnographisch geordnete Übersicht der universalen Geschichte, mit Bevorzugung der des Altertums; der dreijährige Primakursus wiederholt dasselbe ausführlicher, wieder unter Hervorhebung der alten Geschichte, die nach den Quellen und unter Betonung des „Geistes der Zeiten" vorzutragen ist. Nicht wesentlich verschieden sind die Vorschläge von Hüllmann (1816); bemerkenswert ist, daß er der Geschichte über einen pädagogischen, einen humanistischen, einen bürgerlichen Zweck hinaus die Aufgabe zuspricht, „dem Menschen praktische Weisheit zu verleihen, richtige Würdigung der menschlichen Dinge, ja männliche Fassung bis in den Tod".

Wenn so zunächst die Aufklärung, dann der Neuhumanismus versucht hatte, den Geschichtsunterricht über rein utilitarische Ziele hinaus der sittlichen Erziehung dienstbar zu machen, so geschah dies in weit tieferer Weise durch Herbart. Er unterscheidet zwei getrennte, aber stets gleichzeitig fortlaufende Reihen des Unterrichts, die er als Erkenntnis und Teilnahme bezeichnet. Gegenstand der Teilnahme ist der Mensch; die Teilnahme, die dem Menschlichen gebührt, kann nur bei denen entstehen, welche „zahllose, mannigfaltige Bilder der Menschheit in sich selbst erzeugt haben". Diese Bilder müssen „durch ein chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neueren" geordnet werden. Denn der Ausgangspunkt der Teilnahme kann nicht in der jetzigen Wirklichkeit liegen, sondern „in der klassischen Darstellung eines idealischen Knabenalters durch die homerischen Gedichte"; hier bieten sich „dem Interesse des Knaben Begebenheiten und Personen, deren es sich ganz bemächtigen und von wo es übergehen kann zu unendlich mannigfaltigen Reflexionen über Menschheit und Gesellschaft und über die Abhängigkeit beider von höherer Macht". Die Geschichten der Odyssee also erscheinen als derjenige Gegenstand, an dem man diese Teilnahme am besten zuerst entwickelt; dann möge sie „an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen bis auf den gegenwärtigen", wenn irgend möglich, sich stützend auf „die unschätzbaren Dokumente, in welchen die Vergangenheit wie mit volltönender, lebender Stimme zu uns spricht". Leider freilich hat diese „nur wenige ihrer Zustände ausgesprochen"; „das übrige müssen wir durch die Phantasie ergänzen". Durch diese Ausführungen erhält die Geschichte wie sie denn in ganz besonderem Grade die verschiedensten Interessen in der Seele des Zöglings zu erzeugen vermag, eine hervorragende Stelle im Unterricht. Ihr gehört als Hilfswissenschaft die gesamte Philologie; der Unterricht in den alten Sprachen ist „stets in die Geschichte zu verweben". Der Schwerpunkt liegt immer bei der alten Geschichte; „wer auf den Höhen der menschlichen Ausbildung fortgeschritten" ist, wird sich „einen bedeutenden Grad von Sicherheit gegen alles Verführerische der heutigen Welt", gegen die Gefahren unserer „verbogenen Bildung" zu eigen machen.

In dem Lehrplan, den Herbart später in dem 1835 zuerst erschienenen „Umriß pädagogischer Vorlesungen" entwarf, hat er sich nicht wesentlich von dem Betriebe seiner Zeit entfernt; die alte Geschichte steht im Vordergrunde; für Mittelalter und Neuzeit ist die Behandlung zunächst synchronistisch, dann ethnographisch; eine „aus der Mitte der Begebenheiten herausgerissene" vaterländische Geschichte erscheint ihm unzweckmäßig; dagegen legt er Wert darauf, daß „eine kurze Geschichte der Erfindungen, Künste und Wissenschaften" den Schluß des Unterrichts mache; ähnlich wie es Wolf gewünscht hatte, und wie z. B. A. H. Niemeyer als letzten Kursus „eine gedrängte Übersicht des Ganzen der geistigen Kultur des menschlichen Geschlechts" empfiehlt. Während aber im allgemeinen Herbarts Einfluß auf den höheren Unterricht zunächst beschränkt blieb, gewann gerade für die Entwickelung des Geschichtsunterrichts ein Mann größere Bedeutung, der in Göttingen sein Schüler gewesen war, Friedrich Kohlrausch. Dieser hatte bereits 1809, von Herbartschen Grundgedanken ausgehend, empfohlen, noch vor dem Homer die Geschichten des alten Testaments zur ersten Einführung in geschichtliche Vorstellungen, zur „Bildung des jugendlichen Gemüts für Religion und Teilnahme am Menschen und an der Gesellschaft" zu benutzen. 1818 schrieb er dann „Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts" und legte

1830 als Schulrat in Westfalen seine Anschauungen in der westfälischen Instruktion für den geschichtlich-geographischen Unterricht nieder, die nach den Worten eines Mannes, der sie bekämpfte, Campe, „wie ein Blitzstrahl in die chaotische Verwirrung fiel“ und „eine neue Aera für den geschichtlichen Unterricht auf den Gymnasien“ eröffnete. Davon ausgehend, daß die Ziele des Geschichtsunterrichts nicht allein auf intellektuellem, sondern zugleich auf sittlichem Gebiete liegen, unterscheidet sie einen dreifachen Kursus; auf jeder Stufe wird das ganze Feld der Geschichte, aber in verschiedener Weise durchlaufen. Die unterste Stufe knüpft, indem sie von dem einfachsten Naturzustande des Menschengeschlechts redet, an die Geschichten des alten Testaments an und behandelt sodann die Weltgeschichte biographisch; so führt sie „zu den Höhen der geschichtlichen Entwickelung“ und knüpft, anstatt des pragmatischen Zusammenhangs, die Kenntnis der Thatsachen an die Bilder ausgezeichneter Personen. Der zweite Kursus beginnt mit einer „Übersicht des gesamten geschichtlichen Feldes“, die epochemachenden Begebenheiten scharf hervorhebend und einprägend, und behandelt den ganzen Stoff sodann ethnographisch, indem er sich vorzugsweise an die Geschichte der Griechen, Römer und Deutschen hält; in die deutsche Geschichte werden episodisch wichtige universalgeschichtliche Ereignisse hineinverwoben. Der Oberstufe endlich wird ein universaler Charakter und die Aufgabe zugewiesen, soweit es die Schule vermöge, „das Leben der Menschheit in seinem allmählichen Werden und die Offenbarung des höheren Planes der Vorsehung in demselben zu zeigen“; sie hat daher einerseits in pragmatischer Weise die Verkettung von Ursache und Folge darzulegen, andererseits ein reiches kulturhistorisches Material zu übermitteln.

Der Geschichtsunterricht seit der Mitte dieses Jahrhunderts. Die westfälische Instruktion hatte dem Geschichtsunterricht reichen Stoff zugewiesen und hohe Ziele gesteckt. Daß sie im allgemeinen nicht erreicht wurden, darf man daraus schließen, daß um die Mitte des Jahrhunderts eine Reihe von Schriften über dieses Lehrfach erschienen, die sämtlich davon ausgingen, daß die Ergebnisse den Anforderungen nicht entsprächen, daß „ein Mißverhältnis zwischen dem Gelehrten und dem Erlernten“ bestehe (Loebell). Wie die Gymnasien überhaupt „durch unorganische Einfügungen ihren Boden verloren zu haben“ (Peter), „die ehemalige Sicherheit des Bewußtseins, den beschränkten, aber streng umschriebenen Zweck, die feste Bestimmtheit des Stoffes und der Methode“ nicht mehr zu besitzen schienen (Deinhardt), so erschollen insbesondere laute Klagen über den Geschichtsunterricht, dieses „Sorgenkind unserer Didaktik“ (Herbst): über die erdrückende Masse des Stoffs, die diesem Unterrichtszweig anhaftende „Apathie“ (Roth), die mangelnde Veranschaulichung des Thatsächlichen (Peter), die ungenügende Ausbildung des historischen Urteils, das Fehlen einer zweckmäßigen und folgerechten Methode (Loebell), die außerordentliche „Mannigfaltigkeit, man könnte sagen Buntscheckigkeit“ der Meinungen über diesen Gegenstand (Heydemann).

In seinen „Grundzügen einer Methodik“ (1847) ging Loebell davon aus, daß „an die Stelle eines fragmentarischen Wissens ein wohlgefügtes, systematisch zusammenhängendes“ treten müsse. Zu diesem Zwecke drang er darauf, daß dem Lehrstoff eine „in die Augen springende architektonische Gliederung“ gegeben werde. Im übrigen blieb er auf dem Standpunkt stehen, daß Universalgeschichte auf den Gymnasien zu treiben sei; ebenso hielt er daran fest, daß die Kulturgeschichte ein wesentliches Moment des Unterrichts bilden müsse: „Das eigentliche Ergebnis des geschichtlichen Studiums ist nicht sowohl die Kenntnis der Ereignisse, als vielmehr die ihrer Wirkungen, der Verhältnisse und Erscheinungen, die sich als ihre Folge gestalten und fixieren.“ Den Lehrgang teilte er in zwei Stufen; der ersteren wies er vornehmlich die äußere Geschichte und eine naive, objektive Behandlung zu; der oberen stellte er die Aufgabe, abgesehen von dem reicheren Stoff, den sie zu verarbeiten habe, „die inneren Staatsverhältnisse, die geräuschlose Entwickelung der Verfassung und Gesetzgebung,“ das Kulturgeschichtliche zu berücksichtigen. Eine reflektierende Behandlung schließt er im allgemeinen aus; dagegen tritt er für eine kombinierende und vergleichende Methode in weitem Umfang ein.

Einen anderen Weg zur Vertiefung des geschichtlichen Unterrichts schlug Peter ein (1849), der gerade in einer Neugestaltung und Belebung des Geschichtsunterrichts ein Mittel gefunden zu haben glaubte, um dem gefährdeten Gymnasium ein neues Fundament zu geben. Er erklärte, daß dem Geschichtsunterrichte „erstens eine lebendige Veranschaulichung des Thatsächlichen, zweitens ein systematisches, streng

geordnetes Ineinandergreifen seiner einzelnen Teile und drittens eine feste, methodische Einprägung des Materials fehle." Damit der Anschauung ihr Recht werde, „damit Phantasie und Gemüt des Schülers durch das Thatsächliche möglichst stark ergriffen werden," müssen von Sexta bis Prima Quellenschriftsteller gelesen werden, und zwar solche, die der „naiven" Gattung angehören, d. h. unter dem unmittelbaren Eindruck der selbsterlebten Ereignisse geschrieben haben; nur ausnahmsweise sind sie durch Bearbeitungen zu ergänzen. Kompendien sind vom Übel, „die lebensvolle, Gemüt und Phantasie ergreifende Darstellung im freien Vortrag" eine viel zu schwere Aufgabe, als daß man die Fähigkeit dazu bei der Mehrzahl der Lehrer voraussetzen dürfe. Vielmehr ist die Quellenlektüre zu ergänzen einerseits durch die den unteren Klassen zufallende Aneignung des „Knochengerüstes" der Geschichte, bestehend in Namen, Jahreszahlen, Einzelthatsachen, andrerseits dadurch, daß in Prima der Lehrer in einer dem Standpunkt des Schülers entsprechenden Weise den ideellen Gehalt der Geschichte entwickle und so eine geistige Durchdringung wenigstens anbahne.

In geradem Gegensatz zu ihm steht C. L. Roth. Ihm hat der mangelnde Erfolg des Geschichtsunterrichts bewiesen, daß man ihm Aufgaben stellen muß, die praktisch erreichbar sind. Die Forderung, Universalgeschichte auf der Schule zu treiben, führt zu einer Pflege des Scheins, zu einem „Nachsprechen von Urteilen seitens der Schüler, wodurch niemand klüger wird"; zumal die universalhistorische Übersicht, die man zu Beginn zu geben pflegt, „ist gegen alle Psychologie". Die Geschichte ist daher in Geschichten aufzulösen und die Persönlichkeiten in die Mitte zu stellen; eine solche Behandlung wird das leisten, was Staats-, Kultur-, Kirchengeschichte nicht leisten. Er schlägt vor, daß in den beiden untersten Klassen nur die biblische, von Quarta bis Untersekunda nur griechische und römische, in den drei letzten Jahren die deutsche Geschichte mit episodischer Einfügung universalhistorisch wichtiger Ereignisse behandelt werde.

Den angeführten Schriftstellern schloß sich 1859 Campe mit einer Schrift über den Geschichtsunterricht an. Auch ihm schwebte das Ziel vor, „den Raum der Geschichte enger zu umgrenzen, um in dieser Beschränkung ein reineres und zuverlässigeres Wissen zu erreichen." Im Gegensatz zu Loebell erklärt er Thaten, nicht Zustände, als das eigentliche Objekt der Geschichte; nicht in der Volksmasse, nicht in Formen und Institutionen kulminiert ihm die Geschichte, sondern in Personen; um die Personen muß der Lehrstoff angeordnet, „das biographische Verfahren rein und unvermischt erhalten werden." Wie die kulturgeschichtliche, so weist er die universalgeschichtliche Behandlung ab; Altertum, Christentum, Germanentum sind die Grundelemente der gegenwärtigen Bildung, und sie „in ihrer geschichtlichen Beziehung zur Gegenwart klarzulegen" ist die Aufgabe des Geschichtsunterrichts. Ihn in Beziehung zur Politik zu setzen, erklärt er für verfehlt und schließt demnach die Zeitgeschichte vom Unterricht überhaupt aus; sie entbehrt nach ihm derjenigen Objektivität, die aller Unterricht haben muß; „eine begabte Natur wird sich am besten in einer großen, anerkannten, zweifellosen Objektivität bilden und entwickeln." Was endlich die Anordnung des Unterrichts anlangt, so weist er, wie schon vor ihm Peter, die alte Geschichte der Prima zu: das Gymnasium hat, wie er meint, nicht die Aufgabe, „dem Schüler ein Quantum vielseitigen historischen Wissens mit auf den Weg zu geben, wie es die Teilnahme an den politischen Ereignissen der Gegenwart fordert"; es „muß sich damit begnügen, den Geist seiner Zöglinge am Altertum großzuziehen"; historische Bildung kann nur aus dem Studium der Alten erwachsen.

Während Campe so noch einmal den Versuch machte, im Interesse der Konzentration des Gymnasialunterrichts um das klassische Altertum das moderne und damit auch das nationale Element dem antiken unterzuordnen, näherte sich der Zeitpunkt, wo langgehegte nationale Hoffnungen sich erfüllen sollten, und wo die Teilnahme an der Politik, an Partei, Staat, Vaterland immer weitere Kreise ergriff. „Gewiß," sagt Herbst 1869, „es weht heute eine historische Luft. In ihr, durch sie ist denn auch dem Vaterlande eine historische Litteratur erwachsen von großem wissenschaftlichen, von noch größerem nationalen Wert." Freilich sind, wie er weiter ausführt, die in der Schule Rankes und der Seinen ausgebildeten „Historiker von Fach" leicht geneigt, den Wert ihres Lehrgegenstandes bedenklich zu überschätzen und zugleich in begreiflicher Vorliebe für die mittlere und neuere Geschichte die des Altertums zurücktreten zu lassen; und so hat eine unzweifelhafte wissenschaftliche Vertiefung zugleich eine falsche Isolierung dieses

Lehrfachs zur Folge. Er hält den Vorschlag, der Prima die alte Geschichte, die neuere der Sekunda zuzuweisen, für unausführbar, weil „sich in der Neuzeit die Ursachen ganz anders hinter komplizierten Weltumständen verstecken als in den einfachen Linien antiker Begebenheiten.“ In wesentlichen Punkten aber schließt er sich an Campe an: er verurteilt „den verirrten Trieb nach Vollständigkeit“, das „Labyrinth von Fakten und Zahlen“, die universalistische Behandlung, die er nur für die Oberprima und auch da nur in bestimmten Grenzen gelten läßt, während das Mittelalter national, das Altertum „dualistisch“ zu behandeln sei. Er betont das biographische Element, läßt dagegen das kulturgeschichtliche zurücktreten: „die Geschichte muß sich ihre Eigenart, den epischen oder dramatischen Charakter der Thaten und des persönlichen Schaffens wahren, sie darf nicht herabsinken und verschwimmen in Zuständlichkeiten und Antiquitäten;“ in seinem Hilfsbuch bemüht er sich „ruhendes Sein möglichst in lebendige Bewegung zu verwandeln und das Zuständliche den maßgebenden Persönlichkeiten anzuschließen“. Für die alte Geschichte endlich wünscht er „engen und bewußten Anschluß an eine methodisch ausgewählte Quellenlektüre“.

So hatte ein Zeitalter, das endlich nach langem Harren ein Wiedererwachen nationaler Kraft verspürte, das nationale Thaten erlebte und zu nationalen Persönlichkeiten dankbar aufblicken lernte, das Schattenbild eines universalgeschichtlichen Unterrichts von sich gewiesen. Mit ihm zugleich hatte die kulturgeschichtliche Behandlung, wie sie aus dem „philosophischen Jahrhundert“ überliefert war, an Wertschätzung bedeutend verloren; Erzählen, nicht Beschreiben, das Geschehende, nicht das Seiende, Persönlichkeiten, nicht Zustände, so lautete die Losung für den Geschichtsunterricht. Nicht als hätte man die Erkenntnis von Kulturzuständen überhaupt aus den Aufgaben des Gymnasiums ausgeschieden; stand doch immer noch unter seinen Bildungszielen die Versenkung in die antike Gedankenwelt obenan. So ist denn Oskar Jägers Standpunkt etwa dieser: historische Bildung, d. h. „eine auf intensiver Erkenntnis vergangener Zeiten gegründete intellektuelle Befähigung für die Arbeiten der Gegenwart“, ist überhaupt der Zweck des Gymnasiums und wird vorzugsweise durch den philologischen Sprach- und Sachunterricht vermittelt. Die historische Quellenlektüre ist es — und als Quellen in diesem Sinne müssen ebenso Cäsar und Xenophon wie die Antigone und die Apologie gelten —, welche den Schüler durch denkende Bewältigung der sprachlichen Schwierigkeiten zum Verständnis des Sachlichen leitet und dadurch im stande ist, zu einem gesunden historischen Realismus zu erziehen. Das Ziel des Geschichtsunterrichts im besonderen aber ist kein anderes als „Mitteilung und Einprägung eines gewissen Quantums von historischem Wissen und Entwickelung der Fähigkeit, mit demselben in elementarer Weise zu operieren“. So nimmt er im Gesamtplan des Gymnasiums eine wesentlich subsidiäre Stellung ein; daß drei Viertel unseres historischen Unterrichts in „Fechten und Totschlagen“ bestehen, ist vielleicht bedauerlich, aber nicht zu ändern; Kulturgeschichte als solche vorzutragen ist unmöglich und unfruchtbar.

Daß die Ansichten Jägers viel Verbreitung gefunden haben, beweisen z. B. die Verhandlungen der preußischen Direktorenkonferenzen; daß sie keineswegs die alleinherrschenden geworden sind, mag man beispielsweise aus Schrader ersehen, welcher der Geschichte einen bei weitem höheren Wert beimißt: „wie in der Geschichte selbst die einzelnen Geistesformen bald abwechselnd bald vereint wirken und vernünftige Ergebnisse erzeugen, so muß ihr Inhalt bei richtiger Behandlung auch die Gesamtheit dieser Kräfte ergreifen und beleben“ und „die Einsicht, die ideale Anschauung und das Gewissen des Schülers fördern und zu einem einheitlichen und vernunftgemäßen Geistesleben ausbilden“. Auch der Kulturgeschichte steht er anders gegenüber: nach ihm müssen die Zustände als „das bleibende und allgemeine Ergebnis der geschichtlichen Bewegung“ auf der Oberstufe, wenn auch in weiser Beschränkung erörtert werden, „wenn nicht die geschichtliche Einsicht der Schüler ohne Klarheit und Zusammenhang und somit die Bildungskraft dieses Unterrichts zu einem wesentlichen Teile unbenutzt bleiben soll“. Eine lediglich biographische Anordnung hält er schon für Quarta nicht für richtig; den oberen Klassen weist er eine pragmatische Behandlung zu.

Indessen war bereits 1860 Karl Biedermann, im Gegensatz zu der herrschenden Richtung, für eine stärkere Betonung der Kulturgeschichte eingetreten und hat 1885 von neuem seine Stimme in diesem Sinne erhoben. Denen, die nur erzählen wollen, hält er vor, daß diese Methode wenig geeignet sei, die Selbstthätigkeit

des Schülers zu wecken und zu beschäftigen, sondern sie vielmehr einschläfere und unterdrücke. Das biographische Verfahren lehrt den Schüler die Geschichte in einer unvollständigen Gestalt kennen: häufig genug werden auch die Thatsachen der äußeren Geschichte erst durch Kenntnis der inneren Zustände begreiflich; es ist überhaupt ein Irrtum, daß die Geschichte in Personen oder auch in der Volksmasse allein kulminiere, sondern sie kulminiert in beiden. So verlangt er denn, daß — von der vorbereitenden Stufe des Geschichtsunterrichts abgesehen — die politische und Kulturgeschichte in das rechte Verhältnis zu einander gesetzt werden: von einem Zuständlichen, dem Gesamtbilde des Volks- und Kulturlebens eines Zeitalters, ist überall auszugehen und zu einem solchen überall zurückzukehren. So wird der Schüler von einem Höhepunkt der Geschichte zum andern geführt; in zurückblickenden Erläuterungen wird ihm die geschichtliche Entwickelung klar werden. Einer solchen Methode wird es gelingen, das Ganze der Geschichte in einen organischen Zusammenhang zu bringen, zugleich den Unterricht aus der bloßen Rezeptivität herauszuheben und den Schüler zu einem selbstthätigen Durchdenken des geschichtlichen Verlaufs anzuleiten.

Während der Streit zwischen Kultur- und Staatengeschichte sich vornehmlich auf das Objekt des Geschichtsunterrichts bezieht, ist das Eindringen Herbartscher Gedanken in die Gymnasialpädagogik zunächst der Methode zu gute gekommen. Vor allen ist hier Otto Frick zu nennen, der, indem er Gedanken der Herbartschen Schule in einer durchaus persönlichen Weise umbildete, auf die Vertiefung der Methode des Geschichtsunterrichts mit besonderem Interesse bedacht war. Wie für ihn aller Unterricht das Ziel verfolgte, die Seele des Schülers dadurch zu bilden, daß man sie „empfänglich machte für die Sprache der Welten, die sich um uns und über uns“ befänden, den „Sinn für ihren Bildungsgehalt“ zu wecken, so war ihm das Endziel des Geschichtsunterrichts Bildung des historischen Sinnes. Und wie ihm jenes Bildungsziel im allgemeinen am besten erreicht zu werden schien, wenn man dem Zögling lebensvolle Typen mitteile, deren Vorführung „gleichsam im Ausschnitt immer ein Weltbild gebe“, und die geeignet seien, sich in seiner Seele zu einem geordneten Gedankenkreise, einem „Kosmos typischer Formen“ harmonisch zusammenzuschließen, so wies er auch dem Geschichtsunterricht die Aufgabe zu, zuerst und immer von neuem die Elemente des geschichtlichen Lebens, die Formen, in denen es sich vollzieht, zur Darstellung zu bringen. So, hofft er, werde der Schüler heimisch werden in der Welt der Geschichte; wie er denn alle Erziehung gern als Ausbildung des Heimatgefühls bezeichnete, des Heimatgefühls in der ewigen Heimat des Gottesreiches wie in der irdischen des Heimatbodens und der auf ihm erstandenen geschichtlichen Welt: darum verlangte er Sichtung des historischen Stoffs, Hervorhebung dessen, was „klassische“ Bedeutung habe, insbesondere Herausarbeitung des Typischen, typischer Landschaftsbilder, Kulturstätten, Kulturformen, typischer Lebensgemeinschaften, Staatsformen, Persönlichkeiten, schließlich typischer Epochen; diese Elemente des geschichtlichen Lebens würden dann feste Gedankenkerne bilden, an die sich weitere Vorstellungen ankrystallisieren könnten. Frick wurde nicht müde, diese Grundgedanken in seinem Seminar und seiner Zeitschrift praktisch zu veranschaulichen.

So stehen sich denn heute über die wichtigsten Fragen der Methodik des Geschichtsunterrichts die Ansichten scharf gegenüber. Denen gegenüber, welche das „Abbröckeln“ der Bildungsmittel des alten Gymnasiums möglichst verhindern und der alten Geschichte die überlieferte hervorragende Stellung im Unterricht wahren möchten, betont man andrerseits die Notwendigkeit einer ausgiebigeren Behandlung der nationalen und modernen Geschichte, wenn dieser Unterrichtszweig der Aufgabe dienen solle, mit Vaterlandsliebe zu erfüllen und ein gewisses Verständnis des modernen Staats anzubahnen. Im Interesse der Vereinheitlichung des gymnasialen Lehrplanes, der Erziehung ernsten wissenschaftlichen Sinnes anstatt flatterhafter Halbbildung verlangen die einen, daß sich der Geschichtsunterricht dessen bewußt bleibe, daß er ein Nebenfach sei, und sich um wenige wertvolle Stoffe konzentriere; auf der anderen Seite beeinflußt die überraschend schnell entwickelte Wirtschaftsgeschichte im Verein mit der außerordentlichen Bedeutung, welche die Fragen des sozialen Lebens für jedermann gewonnen haben, auch die Schulmethodik und regt die Frage an, inwieweit Erscheinungen des wirtschaftlichen Lebens in den Unterricht hineinzuziehen sind. Im Zusammenhang endlich mit der Befruchtung, die nunmehr auch der höhere Unterricht von Herbartschen Ideen erfahren hat, wird die

Forderung erhoben, die der Geschichte innewohnenden Bildungsmittel durch sorgfältige Sichtung des Lehrstoffs, methodische Gliederung, Hervorhebung der typischen Elemente in stärkerem Maße für einen erziehenden Unterricht nutzbar zu machen.

Indessen hat die preußische Regierung durch Erlaß der Lehrpläne von 1891 in wesentlichen Fragen den bisherigen Standpunkt verlassen: sie hat für die unterste Stufe eine von der jüngsten Gegenwart ausgehende Beschäftigung mit der nationalen Geschichte vorgeschrieben; sie hat den Kursus der deutschen Geschichte auf der Mittelstufe verstärkt, den der alten auf der Oberstufe stark verkürzt; sie hat es geradezu ausgesprochen, daß die inneren Verhältnisse vor den äußeren in den Vordergrund treten müßten; sie hat endlich im Anschluß an die vaterländische Geschichte eine „vergleichende Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung“ angeordnet. Sie hat damit dem Unterricht neue Augaben gestellt, welche in dem bisherigen Betrieb eine Reihe von Änderungen herbeiführen müssen.

Litteratur: Vergl. neben den Geschichten der Pädagogik von Raumer, Schiller, Ziegler u. a. und den Werken der oben angeführten älteren Pädagogen: A. Richter, Der weltgeschichtliche Unterricht in der deutschen Volksschule in seiner method. Entwickelung, bei Kehr, Geschichte der Methodik, I. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. — Wegele, Geschichte der deutschen Historiographie. — Vormbaum, Evangelische Schulordnungen, 3 Bde. — Koldewey, Braunschweigische Schulordnungen, Mon. Germ. Paedag., I. VIII. — Pachtler u. Duhr, Ratio studiorum et institutiones scholasticae societatis Jesu, Mon. Germ. pädag. Bd. XVI. — Die Schulgeschichten von Ellendt (Eisleben), Flathe (St. Afra in Meißen), Holstein (Kloster Berge), Schönwälder und Guthmann (Brieg, Festschr. Gymn. 1869), Koldewey (Braunschweigisches Schulwesen) u. s. w. u. s. w. — Kämmel, Geschichte des Schulwesens im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. — Hartfelder, Philipp Melanchthon als praeceptor Germaniae, Mon. Germ. Päd. VII. — J. B. Meyer, Friedrichs des Großen pädagogische Schriften und Äußerungen. — Rethwisch, Zedlitz und Preußens höheres Schulwesen. — Körte, Friedrich August Wolf über Erziehung, Schule, Universität. — Hüllmann, Über den Unterricht in der Geschichte. Königsberger Archiv f. Philosophie 1811. — Herbart, Pädag. Schriften. — Czerwenka, Was lehrt Herbart über Gesch Unt.? Pädag. Abh., her. v. Strümpell, 2. Heft 1877. — Kohlrausch, Über den Gebrauch des alten Testaments für den Jugendunterricht, bei Willmann, Herbarts pädag. Schriften, I. S. 399. — Kohlrausch, Bemerkungen über die Stufenfolge des Geschichtsunterrichts. 1818. — Westfälische Instruktion für den gesch. geogr. Unterr. 1830, bei Neigebaur, die preuß. Gymnasien u. höh. Bürgerschulen, 1834, S. 157 (vergl. die Instruktion v. 1859 bei Wiese, Verordn. u. Ges. Bd. I.). — Dietsch, Über geschichtl. Lehrbücher, Neue Jahrb. f. Phil. u. Päd. 1842, S. 317. — Loebell Grundzüge einer Methodik des geschichtl. Unterr. 1847. — Peter, Der Geschichtsunterr. auf Gymnasien 1849. (rez. Deinhardt, Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bd. 60, 1850, u. Lübker, ebenda). — Heydemann, Lübker, Schiller, Campe, Helland, Schmidt in der Ztschr. f. Gymn. W. 1847, 1849, 1850, 1856, 1859. — C. L. Roth, Gymnasialpädagogik. Kleine Schriften I. II. — G. Weber, Der Geschichtsunterricht, 1850. — Campe, Geschichte und Unterricht in der Geschichte, 1859. — Dietsch, Art. Geschichtsunterricht in Schmids Encyklopädie, 1. Auflage. — Biedermann, Der Geschichtsunterricht in der Schule, 1860. — Herbst, Zur Frage über den Geschichtsunterricht. 1869; die neuere und neueste Geschichte auf Gymnasien, 1877; Art. Geschichtsunterricht in Schmids Enyklopädie, 2. Auflage. — Willmann, der elementare Geschichtsunterricht, 1872. — Winnefeld, Ziel u. Methode des Gesch.-Unterrichts, Progr. Progymn. Donaueschingen 1873. — Wendt, Zum Gesch.-Unt. Progr. Karlsruhe 1879. — Haupt, Aufgabe des Gesch.-Unt., N. Jahrb. f. Pädag. 136, 104. — O. Jäger, Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. 3. Aufl. 1892. — O. Jäger, Geschichtsunterricht, in Baumeisters Handbuch, 1895. — Junge, Der Geschichtsunterricht, 1886. — v. Treitschke, Preuß. Jahrbücher Bd. 51 (1883), S. 158. — Rusch, Methodik des Unterrichts in der Geschichte, 1884. — Instruktionen für den Unterricht an den Gymnas. in Österreich, 1884. — Biedermann, Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode, 1885. — Hannak, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Wien 1891. — Martens, Die Neugestaltung des Geschichtsunterrichts auf höheren Lehranstalten 1892. — Brettschneider, Zum Unt. in der Gesch. 1895. — Verhandlungen des ersten und zweiten Historikertages 1893 und 1894. — Denicke, Zur ersten Orientierung über den Gesch.-Unt. Jahrb. f. Phil. u. Päd. Bd. 152 (1895). — Direktorenkonferenzen in Preußen (1877), Hannover (1879), Rheinprovinz (1881), Sachsen (1886) u. a. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre. 6. Aufl. — Willmann, Didaktik. 2. Aufl. — Schiller, Handbuch d. prakt. Pädagogik. 3. Aufl., wo man fernere Litteraturangaben einsehe. — Rethwisch, Jahresbericht über das höh. Schulwesen (seit 1886) und die daselbst angeführten Quellen.

2. Die Aufgaben des Geschichtsunterrichts. Die Elemente unseres höheren Unterrichts sind im allgemeinen so ausgewählt, daß sie einesteils die intellektuellen Fähigkeiten des Zöglings auszubilden, anderenteils in ihm ein inneres Verhältnis zu der ihn umgebenden Welt zu begründen fähig sind. Diejenigen Faktoren der Bildung, welche seine individuellen Anlagen entwickeln, haben die natürliche Tendenz, ihn zu verselbständigen, d. h. in gewissem Sinne zu isolieren; der Unterricht bedarf neben ihnen zugleich derer, welche von dem Individuum die Brücke schlagen zu dem, was ihn umgiebt und beeinflußt, der Natur einerseits, der Menschenwelt und ihren geschichtlich entwickelten Organismen andererseits,

im letzten Grunde zu der beide durchdringenden Welt des Ewigen: sie thun es, indem sie, die Erfahrung ergänzend, ihn über das außer ihm Befindliche und seine Beziehungen zu ihm belehren, indem sie ihn dazu ausbilden, es praktisch zu handhaben und in ihm thätig zu sein, indem sie ihn endlich zu einer sittlichen Auffassung seines Verhältnisses zu der Außenwelt erziehen. Es kann nun zwar keinen Unterrichtszweig geben, der in einseitiger Weise nur einer der beiden Bildungsrichtungen dienstbar gemacht werden dürfte; indessen wird bei den meisten die eine oder die andere Aufgabe überwiegen. Was den historischen Sachunterricht anlangt, mag er in Verbindung mit dem sprachlichen oder erdkundlichen Unterricht oder in besonderen Lehrstunden erteilt werden, so ist klar, daß er in erster Linie das Ziel verfolgt, in die historisch entwickelte Menschenwelt einzuführen, das Individuum mit dem Ganzen der Gesellschaft, des Volkes, des Staates zu verknüpfen. Und es ist ferner einleuchtend, daß er damit nicht nur dem Interesse des einzelnen, seiner intellektuellen, praktischen, sittlichen Ausbildung dient, sondern zugleich dem Interesse der Gesamtheit, des Staates, dem daran liegen muß, seine Angehörigen, insbesondere seine zukünftigen Beamten innerlich mit sich zu verbinden und mit Verständis für sein Wesen zu erfüllen.

„Da, wo Unterricht in der Geschichte gegeben wird, erfolgt das Erkennen nicht durch Schlüsse, die der Lernende selbst macht, sondern bloß durch Nachbildung der empfangenen Anschauungen, durch die Thätigkeit der Einbildungs- und der Gedächtniskraft.... Die Nachbildung aber fordert und erweckt einen niederen Grad der geistigen Thätigkeit." Es wird sich vielleicht ergeben, daß diese Worte C. L. Roths die Geschichte zu niedrig schätzen, und daß dieser Unterricht über den Charakter der bloßen Rezeptivität hinausgeht. Aber gewiß findet der Geschichtsunterricht darin zunächst seine innere Begründung, daß es sich für ihn darum handelt, dem Zögling ein Wissen von der Welt, die ihn umgiebt, zuzuführen, einen Trieb zu befriedigen, der dem normalen Menschen innewohnt, und den Friedrich der Große in den Worten ausdrückt: „Ein Mensch, der nicht meint, daß er vom Himmel gefallen ist, der die Weltgeschichte nicht vom Tage seiner Geburt datiert, muß doch begierig sein zu erfahren, was sich zu allen Zeiten und in allen Ländern begeben hat." Etwas weniger drastisch findet Ottokar Lorenz „den ersten und wahren Grund des Geschichtsstudiums in der Selbsterkenntnis des gesellschaftlichen Menschen, der sich in seinen Handlungen durch den Zusammenhang mit dem, was vor ihm war, bestimmt weiß". Diesen Wissenstrieb wird der Geschichtsunterricht zunächst zu befriedigen, die nach Sättigung verlangende Phantasie mit Anschauungen, das Gedächtnis mit Kenntnissen anzufüllen haben; indem er die einfache historische Wahrheit darstellt, gilt auch für ihn das Rankesche Wort: „Strenge Darstellung der Thatsache wie bedingt und unschön sie auch sei, ist ohne Zweifel das oberste Gesetz." Schon dadurch, daß er das Objekt rein und deutlich hinstellt, wird der Geschichtsunterricht an seinem Teile daran arbeiten, den Klarheits- und Wahrheitssinn zu erziehen, den unser höheren Schulen als Stätten einer wissenschaftlichen Propädeutik auszubilden haben. Die begriffene Thatsache wird er dem Gedächtnis so einzuprägen haben, daß sie sein lebendiger Besitz werde, mit dem er bis zu einem gewissen Grade frei schalten, „operieren" kann. Und wenn er mit anderen Fächern die Aufgabe teilt, historische Sachkenntnisse dem Schüler zu übermitteln, so wird es ihm im besonderen zufallen, diese Einzelkenntnisse „zu ordnen, zu verarbeiten, zu ergänzen" (Willmann) und den Rahmen herzustellen, in dem sie ihre feste Stelle finden.

Ein wirkliches Verständnis der historischen Einzelheit wird aber nur dann erreicht werden, wenn sie in innere Beziehungen zu anderen Einzelheiten gesetzt wird. Und gerade an diesem Punkte geht der Geschichtsunterricht ein beträchtliches Stück über die bloße Rezeptivität hinaus: indem er die Einzelthatsache einem größeren Zusammenhange einordnet, indem er sie als bedingt und selbst bedingend auffassen, sie mit ähnlichen Thatsachen kombinieren und vergleichen lehrt, indem er vom Schüler eine Darlegung in geordnetem Vortrag verlangt, stellt er an seine Urteils- und Darstellungskraft nicht geringe Anforderungen. Als Ergebnis einer fortgesetzten Übung in diesem Verfahren wird sich eine Fähigkeit herausstellen, die Dinge von vornherein in diesem Zusammenhange der historischen Beziehungen aufzufassen: eine Fähigkeit, die ausgebildet erst bei dem gereiften Mann erscheinen kann, zu der die Grundlage zu legen indessen als Ziel des

Geschichtsunterrichts bezeichnet werden muß, und die wir als historischen Sinn bezeichnen: die Fähigkeit, ein Ereignis nicht als isoliert, sondern als in einem großen, ursächlichen Zusammenhang stehend, als geschichtlich geworden zu betrachten und demgemäß nicht nach vorgefaßten Meinungen, sondern in der Sache liegenden Gesichtspunkten zu betrachten; „das Feingefühl für geschichtliche Kontinuität und Entwickelung, welches die Brücke von dem Sonst zu dem Jetzt nicht abbrechen, vielmehr die abgebrochene soweit wie möglich wieder herstellen möchte" (Biedermann.) Echter historischer Sinn aber ist mit einer religiösen Betrachtung des Verlaufs der menschlichen Entwickelung nahe verwandt; wer sich gewöhnt hat, die Dinge in ihrem ewigen Zusammenhang aufzufassen, ahnt das Wirken der göttlichen Macht in der Geschichte. So wenig man diese Auffassung auf dem Wege des Beweises dem Schüler nahebringen kann, so nahe liegt sie doch seinem Empfinden; und so wenig angebracht es für gewöhnlich wäre, dem Eingreifen Gottes im einzelnen nachzuspüren, so giebt es Momente, wo die Ereignisse so gewaltig, der Umschwung so erschütternd ist, daß der Lehrer, selbst erfüllt von dem, was er erzählt, aus der sonst gebotenen Zurückhaltung heraustreten und dem Schüler einen Blick in sein persönliches religiöses Gefühl gestatten darf.

Den Gegenstand der Geschichte bilden die Menschen, insofern sie zu sozialen Verbänden zusammengefaßt erscheinen; unter ihnen gewinnt eine überragende Bedeutung der Staat als die Organisation des ganzen Volkes, indem er durch sein Dasein die Entfaltung der übrigen erst ermöglicht. Mit ihm beschäftigt sich die Geschichte in erster Linie; hier ist sie wirklich, als was sie oft gepriesen wird, eine Lehrerin, nämlich des politischen Verständnisses. Ihr entnimmt schon der Schüler die Kenntnis wichtiger Typen des Verfassungslebens; ihr eine Reihe einfacher politischer Erfahrungssätze, z. B. daß man einen Staat nicht allein nach Theoremen der Vernunft, sondern nur auf seinen geschichtlichen Grundlagen erbauen kann, und dergl. Hierin liegt vornehmlich der praktische Wert geschichtlicher Kenntnis; hier erfüllt der Geschichtsunterricht eine Forderung, welche der Staat in einer Zeit, in der er dem einzelnen ausgedehnte politische Rechte verleiht und daher notwendigerweise von jedem einzelnen die bewußte Anerkennung seines Wesens verlangen muß, an die Schule zu stellen berechtigt ist: den werdenden Staatsbürger über die Elemente, die sein Wesen ausmachen, und deren geschichtliche Entwickelung aufzuklären. „Die politische Grundlage einer Nation kann nicht anders als historisch erfaßt und verstanden werden." „Es handelt sich in erster Linie um ein dem Staate unentbehrliches Mittel, eine möglichst große Zahl seiner Angehörigen zur Anerkennung der historischen Grundlagen seines Daseins zu bestimmen" (O. Lorenz).

Aber der Staat führt kein Dasein für sich, sondern steht mit dem gesamten sozialen Leben in innigster Verbindung. Wollte der Geschichtsunterricht sich auf die Klarlegung der rein politischen Ereignisse beschränken und die übrigen Erscheinungen des sozialen Lebens völlig ausschließen, so würde er vom Staate selbst eine willkürlich verkürzte und darum unrichtige Darstellung liefern: ein Fehler, der heute um so schwerer wiegen würde, als die Interessen der Gegenwart stärker als jeder früheren Zeit den Fragen des sozialen Lebens zugewandt sind. Stärker, zusammenhängender, lebhafter als jeder andere Unterricht kann der in der Geschichte, auch wenn er sich auf diejenigen Thatsachen des sozialen Lebens beschränkt, welche von unmittelbarem Einfluß auf die staatliche Entwickelung gewesen sind, auf diese Probleme eingehen und ein gewisses Verständnis für sie anbahnen. Stärker und lebhafter als jeder andere vermag er an der Hand der Thatsachen zu zeigen, wie sehr der Einzelne ein abhängiges Glied der sozialen Organismen ist, mit ihnen verbunden in Freud' und Leid, von ihnen gefördert und geschützt, selbst ihnen dafür zu thätiger Anteilnahme verpflichtet. Wenn zu einer solchen Auffassung ein jeder erst erzogen werden muß, so kann sich der Geschichtsunterricht insbesondere der Mitarbeit an dieser Aufgabe nicht entziehen. Er wird einer großen Sache dienen, wenn er sich bestrebt, das Gefühl der Zugehörigkeit zu Staat und Vaterland, zu Volk und Gesellschaft in der Seele der Zöglinge zu stärken, aus einem instinktiven zu einem mehr bewußten zu machen, kurz gesagt den nationalen und den sozialen Sinn zu beleben.

Wenn so das historische Studium geeignet erscheint, den einzelnen aus den enggezogenen Kreisen, in denen er zunächst heimisch ist, herauszureißen und den Umfang seiner Inter-

essen zu erweitern, so sind damit seine Aufgaben noch nicht beschlossen. „In der Wechselwirkung der natürlichen Bewegungen und der individuellen Kräfte," sagt K. W. Nitzsch „liegt das Geheimnis historischer Entwickelung." Wir vergessen es nur zu leicht, daß hinter den „abstrakten Wesenheiten," wie Staat, Gesellschaft, Kunst, gleichsam „zusammengeballten Nebeln, die den Blick hindern, zum Wirklichen zu dringen" (Dilthey), menschliche Individuen stehen, die, bald handelnd bald leidend, teilnehmend an den Geschicken der sozialen Gruppe, deren Glieder sie sind, oder sich von ihr loslösend und auf eigene Faust sich neue Wege suchend, den eigentlichen Gegenstand der historischen Darstellung bilden. Kommen sie im Unterricht zu ihrem Recht, tritt das Persönliche nicht hinter dem Allgemeinen zurück, geht der Lehrer vielmehr auf die Eigenart der geschichtlichen Personen, ihre Zwecke und Beweggründe ein, so wird der Schüler tiefe Blicke in das menschliche Seelenleben zu thun vermögen. Er wird eine große Menge von psychologischen Thatsachen sammeln, welche mit den Erfahrungen, welche ihm das tägliche Leben zuführt, eine innige Verbindung eingehen werden. Die Geschichte wird ihm dann wirklich in Herbartschem Sinne „ein erweiterter, idealer Umgang"; sie wird ihm zugleich, wie Schleiermacher sie nannte, ein „Bilderbuch der Sittenlehre"; jede Charakteristik bedeutet die Anwendung moralischer Begriffe auf den einzelnen Menschen.

Zugleich aber ist erst durch die Darstellung des Individuellen der Geschichtsunterricht im stande, ein warmes, bis zur Begeisterung sich steigerndes Interesse für seine Helden einzuflößen, für das, was den Menschen groß macht, die Kraft der Selbstüberwindung und die sittliche That. „Solche Männer, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar" (Herbart). Diesem Ziel, eine Begeisterung zu erzeugen, die den Wunsch der Nachahmung in sich trägt, strebt der Geschichtsunterricht nach, mag er dem noch geschichtslosen Knaben von Siegfried oder Odysseus erzählen oder dem angehenden Studenten die Größe Kaiser Wilhelms I. und Bismarcks darstellen. „Das Beste, was wir von der Geschichte haben, ist der Enthusiasmus, den sie erregt." (Goethe.)

Erst wenn der Geschichtsunterricht nachweisen kann, daß er der sittlichen Erziehung des Zöglings dient, wird er das volle Bürgerrecht unter den Disziplinen des höheren Unterrichts beanspruchen dürfen. Er wird dann nicht nur ein objektives Wissen von Gegenständen, die dem Schüler anziehend und nützlich zu wissen sind, vermitteln und dadurch das Seine zu seiner Vorbereitung für das praktische Leben beitragen; er wird nicht nur an der Erziehung seiner intellektuellen Fähigkeiten, an der Belebung der Phantasie, der Ausbildung des Gedächtnisses, des Urteils, der Kombinationsgabe, mitarbeiten; er wird nicht nur den Schüler dazu befähigen, sich in die Werke unserer großen Historiker zu vertiefen; er wird zugleich, indem er bedeutende Bilder sittlicher Größe dem Schüler vorführt, gewisse Grundstimmungen der Seele — nicht zu erzeugen, aber zu nähren und zu kräftigen vermögen, welche auf das sittliche Wollen einwirken. „Vom Wissen zum Wollen, vom Gedankenkreise zum Charakter sind Wege zu suchen" (Willmann). Damit sind Tendenz und tendenziöse Entstellung nicht von fern gerechtfertigt; die Geschichte enthält, rein sachlich dargestellt, des sittlich Bildenden genug; wir, die wir ihre erhebende und sittlich kräftigende Macht an uns selbst erfahren haben, sollten nicht daran zweifeln. Denen aber, die davor warnen, an diesen Unterrichtszweig „verstiegene" Anforderungen zu stellen, ist unbedingt zuzugeben, daß die Rücksicht auf die Auffassungsfähigkeit des Schülers einerseits, die diesem Lehrfach im Ganzen des Lehrplans zugewiesene Stellung andererseits für das Maß des zu Lehrenden oberstes Gesetz sein muß. Doch wird man ihnen zweierlei zu bedenken geben dürfen: erstens daß der moderne Staat bei jedem einzelnen seiner Bürger politische und soziale Kenntnisse und Anschauungen voraussetzt, die nur durch das Studium der Geschichte gewonnen werden können; und zweitens, daß — was bedauerlich, aber unzweifelhaft ist — die Entwickelung der wissenschaftlichen Studien es mit sich gebracht hat, daß auf der Universität historische Kenntnisse nur von einem geringen Bruchteil derer, die sie besuchen, erworben werden. „Das Universitätsstudium der Geschichte ist ein Fachstudium geworden, so gut wie das der Mathematik oder der vergleichenden Grammatik." „Die Bildung des historischen Bewußtseins in den größeren Kreisen der Gebildeten ist heute fast ausschließlich in die Hand des Lehrers an den Mittelschulen gelegt." (O. Lorenz.) Die Schule kann diese Thatsache nicht ignorieren, sondern muß sich mit ihr abfinden; sie darf dem Geschichtsunterricht die Ziele nicht zu hoch

stecken, sie muß sie ihm aber so hoch stecken als möglich ist.*)

Litteratur: Willmann, Didaktik. — Droysen, Grundriß der Historik. — Dilthey, Einleitung in die Geisteswissenschaften. — O. Lorenz, Die Geschichtswissenschaft, 2 Bde. — O. Jäger, Bemerkungen. — Töppen, Verh. der 8. Direkt.-Konf. Prov. Preußen, 1877. — Horawitz, Über erzieh. Unterricht auf Gymnasien, Zeitschr. f. Gymn. Nr. 24, 785. — Matzat, Bildung des Willens durch den Gesch.-Unterr., Zeitschr. f. G. W. 25, 865. — Zillig, der Gesch.-Unterr. in der elementaren Erziehungsschule. Jahrb. f. w. Päd. 14 (1882). — Sternfeld, Die Bedeutung der Geschichte des Altertums für den erziehenden Unterricht, Ztschr. f. G. W. 44, 65. — Hannak, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. — Martens, Neugestaltung des Gesch.-Unterr. Direktorenkonferenz Preußen, 1892. — Ulbricht, Die Verwertung des Geschichtsunterrichts zur politischen Erziehung unseres Volkes. Progr. Dresden-Neustadt 1893 — Göpfert, Zweck des Gesch.-Unterr. Jahrb. f. w. Päd. 27 (1895). — Götze, Die Ziele d. Gesch.-Unt. VI. Heft. Aus d. Päd. Univ.-Seminar zu Jena. 1895.

3. Der Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Die Frage nach dem Gegenstand des Geschichtsunterrichts zerlegt sich zunächst in zwei Hauptfragen: Kulturgeschichte oder politische Geschichte? Universale oder nationale Geschichte? Was die Frage anlangt, ob wir Kulturgeschichte oder politische Geschichte vortragen sollen, so ist es in der Hauptsache ein Doppeltes, das die Anhänger der Kulturgeschichte fordern: hinsichtlich des Stoffs, daß der Unterricht neben der äußeren die Geschichte des inneren Volkslebens, das Ganze der Kultur ins Auge fasse und über den großen, ins Auge fallenden Begebenheiten der Weltgeschichte den Hintergrund, vor dem sie sich abspielen, nicht übersehe, jene Menge von Thatsachen, die wir, weil sie sich immer von neuem wiederholen, als ein Zuständliches, Seiendes dem Werdenden gegenüberzustellen pflegen; hinsichtlich der Methode, daß er nicht bloß das Nacheinander erzähle, sondern auch das Nebeneinander darstelle, die Begebenheiten „nicht bloß nach ihrer Zeitfolge, sondern nach ihrem organischen Zusammenhange und ihren inneren Wechselbeziehungen“ darlege, ein „Gesamtbild eines bestimmten Zeitabschnittes liefere“ und die Erzählung der Ereignisse daraus ableite.

Was zunächst die erste der beiden Forderungen anbetrifft — über die zweite wird später zu sprechen sein —, so ist klar, daß es eine Wissenschaft geben muß, welche im höchsten und allgemeinsten Sinne Geschichte genannt zu werden verdient, deren Gegenstand die Entwickelung des menschlichen Geisteslebens in seiner Gesamtheit ist; sie wird eine Universalwissenschaft sein, und in ihr werden die Wissenschaften, welche das Werden der einzelnen Zweige des menschlichen Denkens und Handelns verfolgen, ihren Einheitspunkt finden. Aber abgesehen davon, daß eine solche Wissenschaft der Zukunft angehört und bisher nur die ersten Steine zu ihrem Aufbau gelegt sind, so würde sie am Ende des wissenschaftlichen Studiums ihren Platz finden und nicht am Anfang. Der Versuch, von der Totalität des menschlichen Geisteslebens ein Bild zu entwerfen, ehe der Schüler von den einzelnen Zweigen, in die es sich zerlegt, eine einigermaßen klare Vorstellung gewonnen hat, würde nur verwirrend wirken. Es liegt einerseits die Gefahr nahe, daß der Unterricht, wie in den Zeiten der Polyhistorie, den Schüler mit einer Menge von zusammenhanglosem Gedächtnismaterial überschüttet — man vergleiche, daß nach einem neueren Methodiker bei der Schilderung des kirchlichen Lebens der neusten Zeit die evangelische Kirchenzeitung, der Protestantenverein, die vermittelnde Schule der Theologie (Nitzsch), die Gründung der freien Gemeinden u. s. w. nicht gänzlich (!) übergangen werden dürfen und daß neben Overbeck und Cornelius u. a. auch Piloty, A. von Werner, Hildebrand, Rottmann erwähnt werden sollen; ein neues Lehrbuch widmet dem Cornelius 13 Zeilen und behandelt den Kampf zwischen Luthertum und

*) Der Unterschied von Gymnasien und Realanstalten, auf den ich hier mit einem Worte eingehen möchte, berührt die oben dem Geschichtsunterricht gestellten Aufgaben im ganzen nicht, wohl aber in gewissen Beziehungen ihre praktische Durchführung im einzelnen. Für diejenige Art der wissenschaftlichen Denkweise, die wir historischen Sinn nennen, die ersten Grundlagen zu legen, muß das Ziel des Geschichtsunterrichts auch auf realen Anstalten sein; freilich ist es schwerer zu erreichen, da der Grundcharakter dieser Anstalten nicht in der Weise ein historischer ist, wie der des Gymnasiums. Immerhin führen der deutsche Unterricht einerseits, der englische und französische andererseits auch dem Schüler dieser Anstalten nicht nur eine Menge historischer Einzelkenntnisse zu, sondern machen ihn darüber hinaus mit dem Geistesleben verschiedener Nationen und Kulturperioden bekannt. Und so wird die verschiedenartige Behandlung bei beiden Schularten im wesentlichen darauf hinauslaufen, daß auf eine so intensive Kenntnis des Altertums, wie sie das Gymnasium auch heute noch zu erreichen vermag, Realanstalten verzichten und sich hier ihre Ziele niedriger stecken müssen, da sie von dem Ganzen des Unterrichts zu wenig Unterstützung erhalten; dafür vermögen sie manche Ereignisse der englischen und französischen Geschichte bedeutend anschaulicher darzustellen. Daran wird jedenfalls festzuhalten sein, daß die Behandlung der deutschen Geschichte auf allen höheren Anstalten im ganzen dieselbe sein wird.

Kryptokalvinismus auf dreiviertel Seiten —; es ist auf der anderen Seite zu fürchten, daß der Unterricht nach Art des philosophischen Jahrhunderts das Heil in Abstraktionen findet und an die Stelle der reichen Mannigfaltigkeit individueller, lebendiger Kräfte eine Reihe von Typen setzt. In beiden Fällen liegt die Besorgnis nahe, daß der Unterricht sein Ziel, den Schüler zum Herrn über einen bestimmten Ausschnitt aus der historischen Wirklichkeit zu machen, nicht erreicht. Es liegt aber noch eine weitere Gefahr nahe: daß derjenige Zweig menschlicher Thätigkeit, der die Vorbedingung für die Entwickelung der übrigen bildet, der Staat, nicht zu seinem Rechte käme, in seiner Besonderheit erkannt zu werden; eine Gefahr, die wir Deutsche, denen die Neigung zur Staatlosigkeit im Blute liegt, nicht gering schätzen sollten.

Ist also der Gegenstand des Geschichtsunterrichts nur Staatengeschichte oder, wie Lorenz es ausdrückt, „die bewußten politischen Handlungen der Menschen“? Gewiß nicht; aber allerdings wird er sich in erster Linie und in hervorragender Weise mit demjenigen Zweige des menschlichen Geisteslebens beschäftigen müssen, der sich auf die Ausbildung und Erhaltung der sozialen Organisationen bezieht, insbesondere der vornehmsten unter ihnen, des Staates. In diesem Sinne wird man den Gegenstand der Geschichte als Staatengeschichte bezeichnen dürfen, wenn man sich erinnert, daß der Staat nur eine Form der Organisation ist und das Subjekt der politischen Thätigkeit die zu Völkern zusammengefaßten menschlichen Individuen sind. Nur werden dazu einige Anmerkungen zu machen sein. Erstens ist zu verlangen, daß ein volles, rundes Bild des Staates dem Schüler vorgeführt werde, und daß nicht nur die äußeren, sondern ebenso die inneren Verhältnisse, nicht nur das „Nebeneinander“ der Staaten, sondern auch ihr „Fürsichsein“ zur Darstellung gelange. Es müssen sodann diejenigen Einwirkungen, welche von anderen Gebieten des geistigen Lebens aus auf die staatliche Entwickelung ausgeübt werden, und ohne welche diese nicht verständlich wäre, dargelegt werden. Wo wirtschaftliche, litterarische, kirchliche Bewegungen wesentliche Teile des politischen Lebens bilden, dürfen sie nicht übergangen werden; insbesondere werden die tiefgreifenden Einflüsse, welche zu allen Zeiten die volkswirtschaftlichen Zustände auf die staatlichen Verhältnisse ausgeübt haben, genügend gewürdigt werden müssen, wenn man wirklich Staatengeschichte treiben will. Es ist endlich zu bemerken, daß es kulturgeschichtliche Erscheinungen giebt, Höhepunkte der menschlichen Entwickelung, welche, auch ohne daß man ihren unmittelbaren Zusammenhang mit dem staatlichen Leben dem Schüler nachweisen könnte, an sich eine Stelle im Unterricht verdienen. Von den Baustilen des Mittelalters, dem Kulturleben der Renaissance würde der Schüler wahrscheinlich nichts erfahren, wenn sie nicht im Geschichtsunterricht berücksichtigt werden. An dieser Stelle muß auch an die besondere Aufgabe dieses Lehrzweiges erinnert werden, der Schriftstellerlektüre zu dienen und das aus ihr dem Schüler zufließende Material einem größeren Ganzen einzuordnen.

So wird allerdings der Staat, die politische That und die große Persönlichkeit in der Mitte des Geschichtsunterrichts stehen. Aber die „bewußten politischen Thaten“ werden sich abspielen, beeinflußt und eingerahmt von dem vielverzweigten Leben und Treiben der Gesamtheit. Das, was Treitschke „den breiten Unterbau der Gesellschaft nennt, die Masse des Volkes mit ihrer Not und Sorge, mit ihrer Tapferkeit und ihren dunklen Instinkten“, wird auch dem Schüler zum mitfühlenden Bewußtsein kommen. Und wenn es sich nicht um eine systematische Behandlung der verschiedenen Zweige der Kulturentwickelung handeln kann, so wird doch, um nur die politische Entwickelung verständlich zu machen, eine so reiche Fülle von ihnen entlehnten Stoffs mit herangezogen werden müssen, daß sich innerhalb dieser Gebiete selbst fruchtbare Verknüpfungen herstellen und hier und da ein Überblick ihrer Entwickelung gewinnen läßt. Aus alledem ergiebt sich endlich, daß die von den Vertretern der Kulturgeschichte erhobene Forderung, dem Zuständlichen neben dem Werdenden größere Beachtung zu schenken und beides in eine enge innere Beziehung zu setzen, volle Beachtung verdient.

Es handelt sich ferner um die Frage, ob als Gegenstand des Geschichtsunterrichts universale oder nationale Geschichte zu bezeichnen ist. Es kann heute keinem Zweifel unterliegen, daß die nationale Geschichte überall im Vordergrund zu stehen hat: sie klärt den Schüler auf über das, was seinem Interesse zunächst liegt, die historische Entwickelung des eigenen Volkstums und des nationalen Staats; sie enthält Material genug, um die verschiedensten politischen und sozialen Verhältnisse zu veranschaulichen; sie ist so reich an großen Ge-

stalten und bedeutenden Begebenheiten, daß wir von diesem Gesichtspunkt aus der Heranziehung anderer Volksentwickelungen nicht bedürften. Zudem bedarf der Geschichtsunterricht in ganz besonderem Maße der Konzentration; die Aufgabe, dem Schüler ein organisch zusammenhängendes Ganze zu übermitteln, wird ihm durch die Fülle der Einzelthatsachen sehr erschwert; man darf ihn nicht durch Heranziehung von Dingen belasten, die entbehrlich sind.

Andererseits kann an eine völlige Beschränkung auf die deutsche Geschichte nicht gedacht werden, einmal weil die Entstehung und Entwickelung unseres nationalen Kulturlebens an soviel Punkten durch die Einflüsse fremden Geisteslebens bedingt ist und mit ihnen in Wechselwirkung steht, daß eine künstliche Isolierung von vornherein ausgeschlossen ist; sodann weil, wie öfter betont, dem Geschichtsunterricht die Aufgabe zufallen muß, der Schriftstellerlektüre vorzuarbeiten und ihre historischen Ergebnisse dem Ganzen einzuordnen. Es kommt hinzu, daß es Ereignisse von so hervorragender, typischer Bedeutung giebt, daß sie, auch wenn eine unmittelbare Einwirkung auf die deutsche Entwickelung nicht nachweisbar wäre, doch dem Schüler dargestellt werden müßten. Von allen angeführten Gesichtspunkten aus rechtfertigt sich die starke Betonung und ausführliche Behandlung der griechischen und römischen Geschichte. Daß Ägypten, Babylon, Persien — wenigstens auf der Oberstufe — behandelt werden, fordert ihre kulturelle Bedeutung, andererseits die Rücksicht auf die Geschichte Israels sowohl, wie des ältesten Griechenlands. Die deutsche Geschichte ist ohne ein Eingehen auf fremde Volksentwickelung an vielen Stellen nicht verständlich, zumal in der Neuzeit, aber auch nicht im Mittelalter: die Herbstsche These, daß nur das Mittelalter im Gegensatz zur Neuzeit national zu behandeln sei, läßt sich leicht widerlegen durch den Hinweis auf Lehnswesen und Rittertum, Kreuzzüge und Römerfahrten, wobei zugleich zu bedenken ist, daß erst von 919 ab eine nationaldeutsche Entwickelung beginnt. Es wird vielmehr für beide, Mittelalter und Neuzeit, am nationalen Standpunkt festzuhalten sein; d. h. das deutsche Volk wird in dem Mittelpunkt der Darstellung zu stehen haben, seiner Entwickelung im ganzen auch die Periodisierung zu entnehmen, die Geschichte fremder Völker, wo sie aus den oben angegebenen Gründen zur Darstellung kommt, episodisch einzufügen und, soweit wie möglich, in inneren Zusammenhang mit der deutschen Geschichte zu bringen sein. Auch für die neueste Geschichte kann und muß, wie ich glaube, dieser Standpunkt festgehalten werden.

Wenn es einleuchtend ist, daß zu der Beschränkung, die in der Betonung des nationalen Standpunktes liegt, die weitere auf das Wesentliche und Wertvolle hinzutreten muß, und daß eins der Hauptgesetze der Geschichtserzählung nach Jägers Ausdruck „eine ungleichmäßige Ausführlichkeit“ ist, so wird an dieser Stelle noch die weitere Frage kurz zu behandeln sein, welche Stoffe als wirklich wertvoll zu bezeichnen sind. Es werden hierher zunächst solche Thatsachen und Zustände gehören, welche — im Gegensatz zu denen, die nach Friedrichs des Großen Ausdruck ohne Hinterlassenschaft vergangen sind — für die geschichtliche Entwickelung, zunächst unseres Volkes, von entscheidender Bedeutung sind; Ereignisse, an die sich eine bedeutende Wendung knüpft; Personen, deren fortwirkender Einfluß in die Augen fällt. Eine zweite Gruppe umfaßt solche Erscheinungen, welche, auch abgesehen von der historischen Wirkung, die sie vielleicht gehabt haben, von allgemein-menschlicher Bedeutung sind. Wenn jene ersteren zunächst den Erkenntnistrieb befriedigen, so stehen die letzteren in ihrer Einwirkung auf die Seele dem Gedicht näher; sie sind, mögen sie ein unerreichtes Heldentum und sittliche Größe vor Augen führen, mögen sie die menschliche Leidenschaft in ihrer ganzen Tiefe offenbaren, mögen sie an die nationalen Empfindungen appellieren, am meisten geeignet, den Schüler ethisch zu beeinflussen. Dazu tritt eine dritte Gruppe von Thatsachen, welche, an sich ohne entscheidende Bedeutung und wesentliche Folgen, doch geeignet sind, ein Ereignis, einen Zusammenhang, ein Zeitalter zu charakterisieren und verständlicher zu machen; Einzelzüge, welche dadurch Wert gewinnen, daß sie das geschichtliche Bild farbenreicher und ausdrucksvoller gestalten. Auf diesem Gebiete der Stoffauswahl insbesondere muß sich des Lehrers pädagogischer Takt bewähren, zu dem als wichtiges Element der Mut der Resignation gegenüber dem für den Kenner Interessanten, für den Schüler Unwesentlichen gehört; „das Verständnis für klassische große Stoffe in ihrem Gegensatz zu ärmlichen, haltlosen Materien und für die didaktische Tragkraft solcher Stoffe, Sinn für konzentrisches Zusammenführen der Einzelwirkungen

und Widerwillen gegen alles Verzetteln und Zersplittern, ein didaktisches Zielbewußtsein, das jeden Stoff zu formen strebt, für jeden Teil desselben einen Stützpunkt, für jeden kleinsten Bau eine abschließende Wölbung sucht." (Willmann).

Litteratur: Biedermann, Lorenz, Martens, a. a. O. — Bernheim, Lehrbuch der historischen Methode. — Jodl, Die Kulturgeschichtschreibung, ihre Entwickelung und ihr Problem. 1878. — Gothein, Die Aufgaben der Kulturgeschichte. 1889. — D. Schäfer, Geschichte und Kulturgeschichte. 1891. — Direktorenvers. Rheinprovinz 1893. — Schiller, Bedarf es eines besonderen Unterrichtsgegenstandes, um den Schülern höh. Lehranst. die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen zu sichern? Ztschr. f. G.-Wes. 1888, S. 401. — Moormeister, Über volkswirtschaftliche Belehrung im Unterrichte der höh. Sch. Progr. Schlettstadt, 1889. — Moormeister, Das wirtschaftliche Leben, Vergangenheit u. Gegenwart. 1891. — Neubauer, Volkswirtschaftliches im Gesch. Unt. 1894. Vgl. den Artikel dieser Encyklopädie „Staatslehre und Volkswirtschaft." — Schenk, Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen. 1896. — Herbst, Zur Frage über den Gesch.-Unt. — Herbst, Neuere und neueste Gesch. — Jäger, Bemerkungen. — Fournier, Über Auffassung und Methode der Universalhistorie. Ztschr f. österr. Gymn. 1875. — Willmann, Pädagog. Vorträge.

4. Die Unterrichtsstufen und die Behandlung des Stoffes. Daß man verschiedene Stufen des Geschichtsunterrichts unterscheidet, erscheint bei der Verschiedenheit der Auffassungsfähigkeit, die sich im Laufe eines neunjährigen Lehrganges einstellen muß, als eine natürliche Forderung. Herman Grimm hat allerdings einen Lehrplan gezeichnet, der in einer einzigen Linie von Sexta bis Prima aufsteigt, dem Sextaner die jüngste Gegenwart schildert, dem Primaner „das höchste historische Phänomen", das Griechentum erschließt: einen Lehrplan also, der eine zusammenhängende Darstellung der deutschen Geschichte von der Oberstufe, auf der allein ein annäherndes geschichtliches und politisches Verständnis erzielt werden kann, ausschließt. Es muß demgegenüber als notwendig gelten, daß die gesamte, antike wie nationale Geschichte dem Schüler in den Jahren noch einmal vorgeführt wird, wo seine Auffassungsfähigkeit gewachsen ist. Am kürzesten wird diese Oberstufe von Frick bemessen, welcher der Mittelstufe einen fünfjährigen Kursus von Quarta bis Obersekunda zuweist, für die Prima eine zusammenfassende und vertiefende Überschau der gesamten Geschichte vorbehält. Dem wird man entgegenhalten müssen, daß dem Quartaner und Tertianer gerade das Wertvollste der Geschichte noch nicht nahe gebracht werden kann; so würde sich die der Prima zugewiesene repetitive Übersicht zu einem großen Teil zu einer zeitraubenden Neudarstellung gestalten, falls sich der reale Inhalt der Geschichte nicht zu Abstraktionen verflüchtigen soll. Am weitesten dehnt den Oberkursus der sächsische Lehrplan aus, welcher ihn bereits in Obertertia beginnen läßt; dadurch ermöglicht er eine ausgiebige Behandlung; dem Einwand, daß der Obertertianer zu einem eindringenden Verständnis der antiken Geschichte noch nicht recht fähig sei, begegnet er, indem er Repetitionen für diese in Prima anordnet. Nur daß die Rücksicht auf die große Menge unserer Schüler nicht gewahrt wird, welche die Schule in Untersekunda verlassen; es ist ein innerer Widerspruch, wenn diejenigen, welche von den antiken Sprachen nur die Elemente kennen lernen, gerade von der antiken Geschichte ein ausführliches Bild, von der nationalen eine desto dürftigere Darstellung erhalten. Demgemäß dehnen die preußischen Lehrpläne von 1891 die untere der beiden Stufen von Quarta bis Untersekunda aus und ermöglichen so, daß dieser Teil unserer Schüler mit einer besseren Kenntnis der deutschen und der neueren Geschichte ausgestattet wird. Freilich wird dadurch der Unterricht in der griechischen und römischen Geschichte auf der Oberstufe auf ein Jahr beschränkt und dadurch die Gefahr nahe gerückt, daß entweder die vorgeschriebene Aufgabe nicht erfüllt oder die Schüler zu stark belastet werden; so daß die dringende Forderung erhoben werden muß, der Geschichte in dieser Klasse vier Wochenstunden zu bewilligen.

Die Rücksicht auf die Fassungskraft des Schülers, welche die Einrichtung eines doppelten Kursus empfiehlt, macht zugleich notwendig, daß der Geschichtsunterricht in den untersten Klassen einen besonderen Charakter trägt. Diese Altersstufe, auf der das Bedürfnis, Erzählungen von heldenhaften Thaten und gewaltigen Ereignissen zu hören, so groß, wo die Einbildungskraft so rege, das Gedächtnis so aufnahmefähig ist, vom Geschichtsunterricht auszuschließen, würde unzweckmäßig sein; andererseits kann bei den Kleinen der innere Zusammenhang der Ereignisse nicht auf hinreichendes Verständnis stoßen; selbst die chronologische Aufeinanderfolge wird nur im großen und ganzen einzuprägen sein. Auf dieser vorbereitenden Stufe handelt es sich wirklich nicht um Geschichte, sondern um Geschichten; nicht sowohl darauf kommt es an, geschichtliche Kennt-

nisse zu erzielen, als vielmehr dem historischen Interesse zweckmäßige Nahrung und die Richtung auf das Wesentliche und Bedeutende zu geben, insbesondere den Knaben allmählich dazu zu erziehen, einerseits eine historische Persönlichkeit als ein Ganzes aufzufassen, andererseits über dem Geschehenden, das ihn zunächst interessiert, dessen Hintergrund, die Zustände, nicht außer acht zu lassen. Der Mittelstufe wird dann zunächst die Aufgabe zufallen, das Verständnis der handelnden Persönlichkeiten zu vertiefen, indem die Frage nach ihren Zwecken aufgeworfen und diese mit ihren Erfolgen verglichen werden; sie wird ferner anfangen, die Handlungen und Ereignisse aus einander abzuleiten, den kausalen Zusammenhang klarzulegen und für das Element des Zuständlichen Verständnis zu wecken suchen; sie wird endlich lehren, die Geschichte als ein Ganzes aufzufassen und nach einfachen Gesichtspunkten in Perioden zu gliedern. Erst in den Oberklassen, wo der Schüler sich an Abstraktionen gewöhnt und größere Mengen von Einzelthatsachen überschauen und innerlich verbinden lernt, kann der Geschichtsunterricht seine letzten Ziele erreichen. Auch hier bleibt es eine wichtige Aufgabe, die großen Personen der Geschichte dem Verständnis der Schüler nahe zu bringen. Zugleich aber wird die Schilderung der politischen und sozialen Verhältnisse umfassender und vertieft; immer mächtiger entrollt sich dem Schüler das Bild der Geschichte; die bewegenden Ideen, welche die Zeitalter beherrschen, werden aufgesucht und in ihrem Werden verfolgt; durch Analogien werden zeitlich und räumlich weit auseinanderliegende Erscheinungen in innere Beziehungen gesetzt; die großen Zusammenhänge, in denen wir stehen, werden in ihrer Entwickelung von Periode zu Periode klargelegt.

So wird erst der Primaner an die Schwelle einer „reflektierenden" Geschichtsbetrachtung geführt; dagegen ist auf keiner Stufe die Darstellung menschlicher Handlungen und Charaktere von dem Akt der Beurteilung zu trennen. Gerade der naive Mensch wird am wenigsten eine Art der Darstellung verstehen, welche die Thatsachen des Innenlebens nicht anders behandelt als die der äußeren Natur und es unterläßt, zu den sittlichen Normen, die für das eigene Handeln gelten, die Beziehungen herzustellen. „Wer je Kindern erzählt hat, weiß, mit welchem Eifer sie für und gegen die handelnden Wesen in der Erzählung Partei ergreifen, wie freudig sie Zügen der Güte, der Treue, der Rechtlichkeit ihren Beifall schenken, mit welcher Strenge sie das Schlechte verurteilen" (Willmann). So wird denn schon bei dem kleinen Schüler auf die Frage nach dem Zweck die Frage folgen: war es recht? und mit den einfachen Mitteln der Beurteilung, die ihm zu Gebote stehen, zu beantworten sein. Denn allerdings wird die Beurteilung, die sittliche und noch mehr die politische und strategische, grundsätzlich auf solche Fälle beschränkt werden müssen, wo sie der Schüler einigermaßen zu vollziehen imstande ist, und sich auf solche Thatsachen gründen, die er zu verstehen vermag; sie muß maßvoll geübt werden, und die Ehrfurcht vor den großen Personen darf nicht darunter leiden, sondern es muß dem Schüler immer bewußt bleiben, daß die großen Ereignisse der Weltgeschichte weit über seine kleinen Verhältnisse hinausreichen. Allmählich wird sich sein Urteil vertiefen und er lernen, neben den sittlichen Grundanschauungen, die er mitbringt, auch die Sitten und die Denkweise des Zeitalters in Rechnung zu bringen. Oft genug wird das Urteil nicht ausgesprochen werden, sondern aus der Charakteristik der Personen, die der Lehrer giebt, aus dem Ton seiner Worte hervorgehen; aber entbehren kann der Unterricht dieses Moments nicht.

Es bleiben wenige Worte darüber zu sagen, inwieweit der moralischen Beurteilung eine kritische Behandlung der Überlieferung zur Seite zu treten hat. Soviel ist zunächst klar, daß auch auf der Unterstufe nach Lessings, von Jäger angeführtem Ausdruck „schlechterdings nichts, was unwahr sei", gelehrt werden darf; Sagenhaftes und Geschichtliches muß, sobald ein wirklicher Geschichtsunterricht begonnen hat, geschieden und das Sagenhafte als solches bezeichnet werden. Sichere Ergebnisse der historischen Kritik sind zu berücksichtigen, ebenso solche Hypothesen, welche begründet erscheinen und zu einem besseren Verständnis des historischen Verlaufs beitragen. Den Schüler der oberen Klassen wird man an Stellen, wo die Forschung kein endgiltiges Ergebnis geliefert hat, darauf aufmerksam machen und ihm ἐποχή des Urteils empfehlen. Und ganz verkehrt wäre es, einen Ton altkluger Überhebung zu erziehen, indem man „die Überlieferung überhaupt als einen Gegenstand der Kritik behandelt und die Schüler in Untersuchungen einführt, von denen sie weder den Grund noch das Ziel sehen und zu würdigen wissen" (Schrader).

Litteratur: Loebell, Grundzüge einer Methodik. — Willmann, Der elementare Geschichtsunterr. — Jäger, Bemerkungen. — H. Grimm, Der Geschichtsunterr. in aufsteigender Linie. Deutsche Rundschau 68 (1891). — Frick, Lehrpr. 12, 26. — Verhandlungen des 2. Historikertages 1894.

5. Anordnung des Stoffs. Was die Anordnung des Stoffs anlangt, so scheint zunächst die Rücksicht auf die historische Kontinuität zu verlangen, daß das Prinzip der chronologischen Folge gelte. Wenn bei diesem Verfahren die ersten Elemente geschichtlicher Kenntnis dem Altertum entnommen werden, so konnte das bisher als der Idee des Gymnasiums durchaus entsprechend angesehen werden. Dem gegenüber ist in jüngster Zeit von mehreren Seiten gefordert worden, daß, wie die Volksschule, so auch die höhere Schule neben dem wissenschaftlichen Gesichtspunkte der zeitlichen Entwickelung auch andere, pädagogische und nationale Gesichtspunkte gelten lasse. Die Bedenken, die man erhob, betrafen zunächst den Ausgangspunkt des Geschichtsunterrichts. Wenn es erforderlich schien, einen vorbereitenden Unterricht, wie er früher schon bestanden hatte, wieder einzurichten, um den kleinen Schüler mit einer besseren Ausrüstung, als sie ihm einige Sätze und Lesestücke der lateinischen Lesebücher gewähren konnten, in die entlegenen Zeiten zu führen, die er in Quarta kennen lernen sollte, so kam es auf den Gegenstand dieses vorbereitenden Unterrichts an. Herbart und seine Schule hatten längst darauf hingewiesen, daß das Verlangen des Kindes nach Erzählung auf dieser Stufe am besten durch die Heldensage befriedigt würde; sie hatten verlangt, daß man dies Interesse pädagogisch verwerte, indem man die ersten geschichtlichen Unterweisungen in die Sagenerzählung hineinwöbe und so in anschaulichen, liebevoll gezeichneten Bildern die Elemente des geschichtlichen Lebens dem Schüler verdeutlichte. Man hat andererseits, von Grundgedanken derselben Schule ausgehend, die Frage aufgeworfen, ob die pädagogische Forderung, daß der Unterricht an Vorstellungen, die in der Seele des Schülers bereits vorhanden seien, anzuknüpfen habe, nicht auch für diesen Unterrichtszweig Geltung beanspruchen dürfe; erscheine es dann nicht als geboten, die geschichtliche Belehrung an das anzuschließen, wovon er bereits einige, wenn auch verworrene und nicht zusammenhängende Vorstellungen habe, sei es örtlich die Heimat, sei es zeitlich die jüngste Gegenwart. „Erst eine Grundlegung in der heimatlichen und vaterländischen Welt,“ verlangt Frick, „im weiteren unausgesetzte Fürsorge, daß man in dieser nächsten Welt heimisch bleibe und immer heimischer werde; nach jener Grundlegung eine ausreichende Einführung auch in die antike Welt, aber niemals so, daß diese als Hauptwelt angesehen, die heimatliche aber in die Ferne gerückt wird.“ Daß man in die vaterländische zuerst, dann erst in die antike einführe, wurde endlich auch von nationalem Standpunkt gefordert; „nichts ist vielleicht wichtiger für den historischen Sinn einer Nation als sein Ausgangspunkt“ (O. Lorenz). Sollte auch ferner der Schüler eher von Lykurg und Solon etwas erfahren als von Kaiser Wilhelm, Bismarck und Moltke?

Nun giebt es einen Unterrichtszweig, der, wie Kohlrausch zuerst nachgewiesen hat, als eine Vorstufe für den Geschichtsunterricht betrachtet werden kann: die biblischen Geschichtserzählungen. Sie stellen dem Knaben Ereignisse dar, die dadurch zu bedeutenden gestempelt werden, daß sie zu der Gesamtentwickelung der Menschheit die engste Beziehung haben; Persönlichkeiten, die ebenso durch ihre schlichte Einfalt dem kindlichen Verständnis nahestehen wie durch ihre Größe und Tiefe geeignet sind, eine ethische Wirkung auszuüben; Staats-, Gesellschafts-, Kulturformen von durchsichtigster, typischer Einfachheit; das Ganze dadurch geheiligt, daß Gott selbst als immer von neuem erziehlich eingreifend eingeführt wird. Immerhin verlangt diese geschichtliche Propädeutik eine doppelte Ergänzung: eine solche zunächst, welche den „heroischen Regungen“ der Knabennatur, der jugendlichen Freude an kühnen, hochherzigen Thaten entgegenkommt und die Nahrung giebt, deren sie bedürfen; eine solche andererseits, welche von Heimat und Vaterland ausgeht und die kindlichen Vorstellungen hiervon zu ordnen und zu berichtigen sich bemüht. Das erste wird die Aufgabe der Sagengeschichte sein. Willmann vornehmlich hat ausgeführt, wie die Heldensage bei dem Knaben auf natürliche Sympathien trifft, wie leicht sich sein Interesse an ihre Persönlichkeiten fesseln läßt; wie ihr zugleich, wenn sie auf wenige Stoffe von wirklich erziehender Kraft beschränkt wird, ohne Zwang eine Reihe wertvoller historischer und kulturhistorischer Anschauungen, einfache Belehrungen über Staat und Gesellschaft, endlich einfache sittliche Gedanken und Begriffe abgewonnen werden können. Auf der anderen Seite sucht die Heimatskunde, indem sie dem Schüler seine nächste Umgebung auch geschichtlich

nahezubringen sich bestrebt, die geschichtlichen Erinnerungen, die sich an heimische Örtlichkeiten, Gebäude, Einrichtungen knüpfen, zu sammeln und lebendig zu machen. Sie schafft einen ersten, geringfügigen Bestand an geschichtlichen Kenntnissen; sie setzt zugleich den kleinen Ausschnitt aus Volk und Vaterland, der zunächst den engen Interessenkreis des Schülers umschließt, zum erstenmal in Verbindung mit dem großen Ganzen der Nation. Hier knüpft der erste Geschichtsunterricht an, von der Gegenwart ausgehend und sich zur ersten Aufgabe setzend, auf analytischem Wege die Vorstellungen, die der Knabe von unserem Staatswesen und den großen Gestalten und Ereignissen der jüngsten Vergangenheit hat, zu größerer Klarheit zu erheben, „das Gewebe der Zustände der Gegenwart aufzulösen und die Fäden rückwärts nach ihrem Ursprung zu verfolgen" (Willmann, Päd. Vortr.). So wird denn, nachdem der Schüler die Sagengeschichte, die „Vorhalle" der Geschichte, durchschritten, nachdem er Odysseus auf seinen Wanderungen begleitet und Siegfrieds Schicksal mit durchlebt hat, die erste wirkliche Geschichte, die ihm entgegentritt, die jüngste Geschichte unserer Nation sein, verknüpft mit den Erinnerungen der engeren Heimat; und die erste große geschichtliche Persönlichkeit, deren Bild er in sich aufnimmt, ist Kaiser Wilhelm I.*)

Für den ersten Geschichtsunterricht wird, wenn er von den Ereignissen der letzten Vergangenheit ausgeht, eine regressive Anordnung nötig. Es ist von verschiedenen Seiten vorgeschlagen worden, eine solche für den gesamten Lehrgang beizubehalten. Aber ein Verfahren, welches von dem chronologisch Näherliegenden Schritt für Schritt zu dem Entfernteren zurückginge, könnte sich nicht mehr auf den pädagogischen Grundsatz berufen, daß man das weniger Bekannte an das Bekanntere anschließen müsse; ist man erst über einen gewissen Zeitraum der jüngeren Vergangenheit hinaus, so stehen die verschiedenen Zeitalter dem Schüler gleich fremdartig gegenüber. Weshalb also die Geschichte „zu einer langen Aufzählung dessen gestalten, was gestern und aber- und abermals gestern geschah"? „Wie trübselig, wenn überall nur an die letzte Phase der historischen Entwickelung angeknüpft würde.... Als ein ungeheures Leichenfeld würde die Welt vor dem Kinde sich ausbreiten" (H. Grimm). Es kommt hinzu, daß es sich auf den ferneren Stufen des Geschichtsunterrichts nicht mehr darum handelt, ein erstes Interesse zu erwecken, sondern ein geordnetes Wissen zu erzeugen. Dessen Erwerbung aber erschwert man, wenn man „dem Schüler die nächsten und natürlichsten, in den voraufgehenden Stadien liegenden Stützpunkte entzieht"; ein Einwand, den Frick mit Recht auch gegen den Vorschlag Hermann Grimms erhebt, die Weltgeschichte in Epochen zu zerlegen, innerhalb deren man den chronologischen Gang innehielte, von denen aber die jüngste zuerst, die älteste zuletzt zur Darstellung käme. Tausend Fäden verknüpfen ein jedes Zeitalter mit dem vorhergehenden; gerade ein solcher Unterricht, der sich nicht auf die Aneinanderreihung äußerer Thatsachen beschränkte, sondern ein Verständnis auch der kulturhistorischen Zusammenhänge zu erreichen suchte, würde bei einem solchen Verfahren mit den größten Schwierigkeiten zu kämpfen haben.

Ein anderes Verfahren hat Biedermann zuerst vorgeschlagen: von einem Höhepunkt der Geschichte zum anderen, von einem Gesamtbild der Kultur zum anderen fortzuschreiten, die dazwischen liegenden politischen Ereignisse aber als das Werden, aus dem sich das Gewordene, das Bedingende, aus dem sich das Bedingte erkläre, retrospektiv nachzuholen. Dieser Vorschlag hat für sich, daß er zu einer scharfen Scheidung der geschichtlichen Perioden führt, daß er das Nebensächliche hinter dem Wesentlichen zurücktreten läßt, daß er für den Wert einer sachlichen Anordnung neben der chronologischen eintritt, daß er den inneren, organischen Zusammenhang der Kulturentwickelung hervorhebt und durch scharfe Gegenüberstellung des Früher und Später den Schüler zu beobachtender, vergleichender, erklärender Selbstthätigkeit erzieht. Das letztere immerhin nur mit Einschränkung; innere Beziehungen wird der Schüler mit einer gewissen Selbständigkeit erschließen können; die entscheidenden historischen Thatsachen und ihr Verlauf müssen ihm auch ferner mitgeteilt werden, und zwar nunmehr

*) Vergl. die neuen preußischen Lehrpläne. Nur daß diese, nachdem sie der Sexta „Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte, wobei von Gegenwart und Heimat auszugehen ist", zugewiesen haben, für Quinta wieder „Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer „anordnen, wobei die „eigentlichen Sagen" der altsprachlichen Lektüre und dem deutschen Unterricht zugewiesen werden. Ich kann es nicht für richtig halten, den Schüler, nachdem er einmal echte Geschichte kennen gelernt hat, wieder in der Sagengeschichte untertauchen zu lassen.

in einer Anordnung, welche, wenigstens in Zeitaltern eines verwickelten geschichtlichen Verlaufs, leicht dazu führen kann, das Verständnis zu erschweren und der sachlichen Anordnung zu liebe das zeitlich Zusammengehörige auseinanderzureißen. Es würde sich daher fragen, ob man unleugbare Vorteile nicht auf anderem Wege zu erzielen vermöchte.

Zunächst würden aber noch einige Worte über das biographische, d. h. dasjenige Lehrverfahren zu sagen sein, welches den geschichtlichen Lehrstoff um die hervorragenden Persönlichkeiten der Geschichte gruppiert. Besonders für die unteren Klassen ist es oft empfohlen worden; es darf für sich geltend machen, daß es die persönlichen Elemente der Geschichte dem Schüler besonders nahe zu bringen verspricht, d. h. diejenigen, denen man am ersten eine sittlich erhebende Wirkung zuschreiben darf. Und in der That muß diese Methode bis in die obersten Klassen verwandt werden, wo sie verwendbar ist, d. h. wo wirklich eine bedeutende Persönlichkeit einen so überwiegenden Einfluß auf die verschiedenen Faktoren der politischen und kulturellen Entwickelung ausübt, daß sich die Ereignisse in ungezwungener Weise um sie gruppieren lassen. Aber auch nur dann: denn daran werden wir uns erinnern müssen, daß es in erster Linie die Völkerindividualitäten sind, deren Werden die Geschichte zu beschreiben hat. Eine biographische Behandlung solcher Zeitalter — und sie sind recht zahlreich —, welche einer hervorragenden, die verschiedensten Zweige des geistigen Lebens in den Bereich ihrer Thätigkeit ziehenden Persönlichkeit entbehren, würde zu einer Zerreißung des Zusammenhangs, einer Erschwerung der Auffassung, oft geradezu zu einer ungeschichtlichen Behandlung führen, wie sie auch auf der untersten Stufe vermieden werden muß. Die biographische Anordnung wird daher überall, wo die Beschaffenheit des Lehrstoffs sie erlaubt, gestattet und geboten sein; als allgemeines Unterrichtsprinzip kann sie auf keiner Stufe gelten. (S. Art. Biographieen.)

Wenn daher „eine allmähliche Aufdeckung der geschichtlichen Welt Schritt für Schritt in chronologisch-genetischer Folge“ (Frick) als ebenso durch die Natur der Sache wie durch die Rücksicht auf den Schüler geboten erscheint, so darf andererseits nicht verkannt werden, daß dieses Verfahren wesentliche Nachteile in seinem Gefolge haben kann, welche im Interesse eines erfolgreichen Unterrichts vermieden werden müssen. Daß zunächst nicht „lückenlose Vollständigkeit“ das Ziel sein kann, sondern eine sorgfältige Stoffauswahl nötig ist, ist bereits erörtert worden. Es wird ferner dahin zu arbeiten sein, daß die Geschichte nicht wie ein ununterbrochener Strom an dem Geiste des Schülers vorüberrauscht, sondern in klar hervortretende Abschnitte zerlegt wird, durch welche die Einzelheiten zu Gruppen zusammengefaßt werden, die Übersicht des Ganzen erleichtert wird. Damit hängt zusammen, daß die Erzählung des Werdens, da wo die Ereignisse einen Abschluß erreicht haben, unterbrochen werden muß durch Schilderung des Zuständlichen, das in sachlicher Anordnung dem Schüler vorgeführt wird, und daß diese Gesamtbilder der Kultur miteinander in eine innere Verbindung zu setzen sind. Gerade dies Verfahren endlich, neu sich ergebende Zustände mit dem früher Gewesenen in Beziehung zu bringen, wird am besten ermöglichen, den rezeptiven Charakter, der die Gefahr einer chronologischen Anordnung bildet, abzuschwächen.

„Zweckmäßige Gruppierung und Gliederung des Stoffes“, „starke Grundstriche, feste Umrisse, Verteilung von Licht und Schatten, vertiefte Modellierung“ (Tonndorf) sind wesentliche Erfordernisse des Geschichtsunterrichts. Die Aufgabe ist zunächst, die größeren wie die kleineren Zeitabschnitte durch eine einfache, aber klare Charakterisierung von einander zu trennen; die Endergebnisse herauszustellen und mit denen früherer Zeitabschnitte in innere Verbindung zu setzen; dadurch ebenso der Einzelthatsache einen Halt an dem Ganzen der Periode zu geben wie den Gang der geschichtlichen Entwickelung in übersichtlicher Weise dem Schüler vor Augen zu führen. Als wesentliches Hilfsmittel tritt die chronologische Fixierung entscheidender Thatsachen, insbesondere der Anfangs- und Endpunkte der Perioden ein; wo sie durch den Charakter der Überlieferung unmöglich gemacht wird, tritt eine ungefähre Festlegung an ihre Stelle. Nur daß wir uns dessen bewußt bleiben müssen, daß die Zahl nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel ist, um die historischen Erscheinungen dem Ganzen der Entwickelung einzugliedern, und daß der Götzendienst der Zahl, zu dem der Geschichtslehrer im Interesse einer sicheren Einprägung neigt, nicht berechtigt ist; insbesondere dessen, daß an die Stelle der zeitlichen Anordnung in vielen Fällen besser eine sachliche tritt. Was das Prinzip anlangt, nach dem die Perioden abzu-

grenzen sind, so wird es in der Sache selbst zu suchen und nicht von außen heranzubringen sein. Der Versuch, die Scheidung der Zeitalter nach einem einzigen Gesichtspunkt zu vollziehen, bedeutet eine Vergewaltigung der historischen Wirklichkeit. Ein jedes trägt den Maßstab seiner Beurteilung in sich; nicht einmal ob Erscheinungen des äußeren oder inneren Staatslebens das Kriterium zu bilden haben, ist von vornherein zu entscheiden, sondern nur auf Grund sorgfältiger Beobachtung. Nur so viel wird zu sagen sein, daß die politische Entwickelung und zwar — für Mittelalter und Neuzeit — die Deutschlands dabei in erster Linie zu berücksichtigen ist. Man wird hinzufügen dürfen, daß die Wissenschaft oft andere, tiefer begründete Grundsätze für die Periodeneinteilung anwenden wird als der Unterricht, der mit einer geringeren Fassungskraft rechnen muß, und daß letzterer öfter als jene die Ereignisse um Personen sammeln wird. Über die Abteilung und Benennung der Perioden herrscht vielfach noch wenig Übereinstimmung, wie ebenso der neuerdings gemachte Versuch, die Reformationsgeschichte dem Mittelalter zuzuweisen, wie die Angriffe von Ottokar Lorenz gegen die gebräuchlichen Bezeichnungen Altertum, Mittelalter und Neuzeit und seine Vorschläge beweisen, an die Stelle der überlieferten Einteilung eine Generationenrechnung zu setzen. Was die letztere angeht, so wird man wohl meist der Meinung sein, daß sie trotz interessanter Ausblicke, die sie eröffnet, sich auf ein ungenügendes Material stützt und einem zunächst formalen Gesichtspunkt zuliebe andere, in der Sache begründete zu sehr in den Hintergrund treten läßt. Was aber solche Bezeichnungen wie z. B. Mittelalter betrifft, so dürfen wir sie gewiß gebrauchen, so lange wir uns etwas dabei denken — unter Mittelalter z. B. eine Zeit der Adelsherrschaft und des kirchlichen Einflusses, naturalwirtschaftlicher Gebundenheit des Individuums, mangelhafter Ausbildung des Staatsbegriffs — und dies auch unsern Schülern klar zu machen suchen. Ja, wir werden, finden wir im Altertum einen ähnlich charakterisierten Zeitabschnitt, den bekannten Namen, wie Eduard Meyer thut, auf diesen übertragen dürfen. Aus ähnlichen Gründen rechtfertigen sich Bezeichnungen wie das Zeitalter Kaiser Wilhelms oder des großen Kurfürsten.

Daß die verschiedenen Perioden bei ihrer ungleichen weltgeschichtlichen Bedeutung nicht in gleichmäßiger Ausführlichkeit behandelt werden dürfen, ist bereits gesagt worden; hier gilt auch Herbarts vielcitiertes Wort „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert.“ Aber auch innerhalb der Perioden wird es ein besonderes Bestreben des Lehrers sein müssen, Licht und Schatten nicht gleichmäßig zu verteilen, sondern das Bedeutende und Wertvolle hell zu beleuchten, das weniger Wesentliche ihm mehr als Folie dienen zu lassen. So verdienen in der deutschen Kaisergeschichte eine besondere Sorgfalt der Ausarbeitung von Kaisergestalten wie Otto I., Heinrich IV., Barbarossa; über andere wird man ziemlich kurz hinweggehen.

Die Perioden werden sich am schärfsten von einander abheben, wenn am Schluß einer jeden die Ergebnisse gezogen und zu einem Gesamtbilde vereinigt werden. So verbindet sich die Forderung scharfer Periodisierung mit der, auch das Zuständliche zu betrachten, die inneren Verhältnisse des Staats und, soweit sie darauf Einfluß gewonnen haben, auch die übrigen Zweige des Volkslebens zu würdigen. Es würde, wie ich glaube, ebenso fehlerhaft und dem Wesen der Geschichte nicht entsprechend sein, wenn man sie auf eine Reihe von Kulturbildern zurückführte, zwischen denen eine Art von verbindendem Text eingelegt würde, wie wenn man in ununterbrochener Reihe Ereignis auf Ereignis folgen ließe: die geschichtliche Darstellung hat die Aufgabe, zwischen dem Persönlichen und Sachlichen, zwischen der Erzählung des Geschehenden und der Darstellung des Seienden das Gleichgewicht zu finden. Grundsätzlich wird die Darstellung jeder großen geschichtlichen Veränderung durch eine Schilderung des vorher Vorhandenen als des Bedingenden eingeleitet und durch eine Herausstellung dessen, was sich als Folge ergiebt, geschlossen werden müssen. Ich sage grundsätzlich: denn für das Maß der Ausführlichkeit ist das Entscheidende die Auffassungsfähigkeit des Schülers, und wenn dieser an eine solche Art der Betrachtung gewöhnt ist, so wird man das Verfahren oft sehr abkürzen können. Dringend wünschenswert aber ist es, vor Schluß einer jeden größeren Periode die Erzählung des Nacheinander durch eine Pause zu unterbrechen, die den Zweck hat, den Schüler aufatmen zu lassen, ihm den inneren Gehalt der Ereignisse, die er an sich hat vorüberziehen sehen, einigermaßen verständlich zu machen und ihm die Ergebnisse des Nacheinander in sach-

licher Anordnung nebeneinander vorzuführen. Diese „Kulturbilder“ können nicht den Zweck haben, dem Schüler ein auch nur annähernd vollständiges Bild von dem Kulturleben eines Zeitalters zu geben; jedes Übermaß von Einzelheiten, jede Zersplitterung und Zusammenhangslosigkeit, jede Häufung von Notizen muß vermieden, jeder Einzelzug zunächst daraufhin angesehen werden, ob und wie er in organischen Zusammenhang zu dem Ganzen gesetzt werden kann. Demgemäß wird, wenn sich der Schüler auf einem an sich für ihn schwierigen Gebiete zurechtfinden soll, von großer Bedeutung eine scharfe Disposition sein: Verfassung und Verwaltung, ständische Gliederung, die Verhältnisse des wirtschaftlichen, geistigen, religiösen Lebens, soweit sie die staatliche Entwickelung beeinflußt haben, werden knapp und schlicht, aber in ihrem inneren Zusammenhange darzustellen sein. Der Gewinn an historischer Einsicht wird dann besonders erhöht werden, wenn der Lehrer ein jedes neu zu entwerfende Kulturbild in innere Beziehung zu dem früher geschilderten setzt und das Neue aus dem Alten ableitet. Dann werden nicht nur die Einzelkenntnisse des Schülers durch den Zusammenhang, in den sie treten, fester und klarer werden: er wird auch die Entwickelung bedeutsamer Zweige unseres nationalen Lebens zu überschauen vermögen; der Gedanke der historischen Kontinuität wird sich ihm immer klarer vor die Augen stellen. Zugleich wird dadurch erreicht, daß auch in diesen Kulturbildern weniger ein Sein als ein Werden dargelegt wird.

Diese sachlichen Gruppierungen und ursächlichen Verbindungen sind vornehmlich das Feld, auf dem es möglich und geboten ist, die Selbstthätigkeit des Schülers zu wecken und ihn zur Mitarbeit heranzuziehen; durch sie erhält zugleich der Bau, der in der Seele des Schülers aufgeführt wird, seine Krönung und Vollendung. Die sachliche Anordnung, welche die Ereignisse, Personen, Zustände verschiedener Zeitalter einer vergleichenden Betrachtung unterzieht, Analogien findet und Kontraste aufdeckt, hier Brücken schlägt, dort Unterschiede klar legt, die historischen Dinge in immer neue Beleuchtung setzt, ist das wichtigste Korrektiv einer einseitig chronologischen Geschichtsbetrachtung. Die Art der Vergleichung wird auf den verschiedenen Stufen eine verschiedene sein: auf den unteren werden mehr die äußeren Gesichtspunkte überwiegen, auf den oberen wird man tiefer in das Wesen der Ereignisse dringen. Verglichen werden können die verschiedensten Dinge: Charaktere; Ereignisse der Kriegs- und Staatengeschichte; Verfassungszustände, wirtschaftliche Verhältnisse, Sitten; auch eine so äußerlich erscheinende Anordnung, wie es die Zusammenstellung von Ereignissen, die sich an demselben Ort abspielen, von synchronistischen Begebenheiten, selbst von ähnlich klingenden Jahreszahlen ist nicht nur Hilfsmittel für das Gedächtnis, sondern kann oft für das geschichtliche Verständnis von fruchtbarster Wirkung sein.

Bei diesem Verfahren, die Einzeldinge unter einander nach inneren Gesichtspunkten zu verknüpfen und zu vergleichen, werden sich von den wesentlichsten Erscheinungen der geschichtlichen Welt eine Reihe typischer Vorstellungen ergeben, deren der Geschichtsunterricht nicht entraten kann, und deren Herausstellung er als eine wichtige Aufgabe betrachten muß. Schon diese Arbeit selbst wird, wenn sie gemeinsam mit dem Schüler vorgenommen wird, für ihn eine erziehliche Bedeutung haben, indem sie ihn nötigt, eine Vorstellung in ihre Elemente zu zerlegen, das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu scheiden, die Anschauung zu bereichern und zu vertiefen. Verfügt er sodann über eine Reihe von Typen, so wird ihm die Angliederung neuer Vorstellungen wesentlich erleichtert; wenn der Unterricht „immer wieder auf die typischen Elemente zurückkommt, so daß der Schüler eben dieselben Grundformen immer von neuem, nur in verschiedener und reicherer Ausgestaltung wieder erkennt, sollten dadurch Klarheit und Durchsichtigkeit, Verknüpfung und Übersicht, Behältlichkeit und Aneignung, schließlich der gesamte Bildungsertrag nicht erheblich gewinnen?“ (Frick). Um solche Typen zu bilden, wird der Unterricht mancherlei aus den Elementen solcher systematischen Wissenschaften heranziehen, welche, indem sie die Thatsachen der Geschichte als Beobachtungsmaterial verwenden, sie ihrerseits wieder vom Standpunkte der Theorie aus beleuchten und befruchten: der Staatslehre, indem sie die wichtigsten Verfassungsformen, der Wirtschaftslehre, indem sie die wesentlichsten Wirtschaftsstufen bespricht; der Erd- und Völkerkunde, indem sie Landschafts- und Völkertypen entwirft; der Ethik, indem sie dem Schüler typische Charaktere vorführt. So wird zunächst die geschichtliche Erkenntnis selbst vertieft und geklärt, andererseits wird der Schüler eine Reihe solcher Anschauungen und Begriffe erhalten, die, Grenzgebieten der geschichtlichen Wissenschaft ent-

stammend, für seine innere Ausbildung von größtem Wert sind. Nur wird bemerkt werden müssen, daß man dem eigentümlichen Wesen geschichtlicher Erkenntnis nicht gerecht würde, wenn man in der Aufdeckung der Typen der geschichtlichen Welt ihr letztes Ziel und in jenen Verallgemeinerungen also den eigentlichen Inhalt der Geschichte, „in dem Singularen nur einen Rohstoff für Abstraktionen" erblickte. Der Lehrer, der die Persönlichkeit Napoleons oder, um ein Beispiel aus der Verfassungsgeschichte zu wählen, den Staat der deutschen Kaiserzeit bespricht, hat nicht die Absicht und die Aufgabe, hier den Typus eines Eroberers, dort den einer naturalwirtschaftlich charakterisierten Verfassung herauszustellen; wohl aber wird ihn der allgemeine Typus eines Eroberers oder eines naturalwirtschaftlichen Staats, wie er ihn aus Beispielen zu abstrahieren vermag, dabei unterstützen, jenen Charakter und diesen Staat dem Schüler zum Verständnis zu bringen. So erscheint die Darstellung der Typen als ein wesentliches Mittel zur Erreichung des letzten Zweckes der Geschichte, der Erkenntnis der lebendigen, historischen Wirklichkeit.

Es erübrigt, an dieser Stelle einige Bemerkungen zu machen über die Beziehungen, die der Geschichtsunterricht gemäß der ihm zugewiesenen Aufgabe, die aus anderen Unterrichtsfächern dem Schüler zufließenden historischen Sachkenntnisse zu verarbeiten und dem Ganzen einzuordnen, mit den übrigen Zweigen des Unterrichts zu unterhalten hat. Daß er dem biblischen Geschichtsunterricht der unteren Klassen eine bedeutsame Unterstützung verdankt, ist bereits besprochen worden. Mit dem erdkundlichen Unterricht berührt er sich auf allen Stufen; er entlehnt ihm den topographischen Hintergrund der geschichtlichen Ereignisse, während er ihm seinerseits zur Beschreibung von Völkern und Staaten das Material liefert; freilich ist bedauerlich, daß der Gymnasiallehrplan diese Verbindung beider Fächer in den oberen Klassen so eng gestaltet, daß der erdkundliche Unterricht darunter leidet. In nahen Beziehungen steht der geschichtliche mit dem deutschen Unterricht; in den unteren Klassen sind die Stoffe teilweise dieselben; in den oberen stellt der Unterricht in der deutschen Litteratur dem Schüler das wertvollste Material zur Verfügung, das er überhaupt erhalten kann, indem er ihn in die größten Schöpfungen des deutschen Geistes einführt. Eine besonders wertvolle Unterstützung wird der deutsche Unterricht der Oberstufe dem in der Geschichte gewähren, wenn er ein Prosa-Lesebuch benutzt und den Schüler mit ausgewählten Abschnitten aus den Werken unserer großen Historiker, vielleicht auch mit einer Abhandlung, die in die Grundfragen der historischen Forschung hineinführt, bekannt macht. Ferner stehen der alt- und neusprachliche Unterricht in inniger Verbindung mit dem Geschichtsunterricht, zumal sie die historische Lektüre bevorzugen. Indem sie den Schüler in die Quellen einführen und zu einem sprachlichen und sachlichen Verständnis anleiten, geben sie seinen geschichtlichen Vorstellungen Farbe, erweitern und vertiefen seine Kenntnis von Zuständen und Personen, lehren ihn das geschichtliche Werden besser verstehen und eröffnen ihm endlich, indem sie ihn in das Verständnis der Sprache und Litteratur eines Volkes einführen, einen Einblick in seine Seele und seinen Charakter.

Litteratur: Herbart, Päd. Schriften. — Kohlrausch bei Herbart I, S. 549 (her. v. Willmann). — Raumer, Gesch. d. Päd. III, S. 250 (über bibl. Gesch.). — Willmann, Die Odyssee im erziehenden Unterricht, 1868. — Willmann, Päd. Vorträge, 1869. — Willmann, Der elementare Gesch.-Unt., 1872. — Rein, Theorie und Praxis der Volksschule. 5. Schuljahr. — Rusch, Methodik. — Frick, Lehrpr. 29, 53. — Zillig, Der Geschichtsunterricht in der elementaren Erziehungsschule, Jahrb. für wissensch. Päd., 14. 16. 17. — Campe, Gesch. u. Unterr. in der Gesch. — Biedermann, Der Gesch.-Unterr. 1860. — Biedermann, der Gesch.-Unterr. nach kulturgeschichtlicher Methode 1885. — Lorenz, Geschichtswissenschaft. — Peter, Der Gesch.-Unterr. — Jäger, Bemerkungen. — Mahrenholtz, Wandlungen der Geschichtsauffassung und des Geschichtsunterrichts. Deutsche Zeit- und Streitfragen. Heft 84/85, 1891. — Frick, Allgemeine Gesichtspunkte für eine didaktische Stoffauswahl. Lehrpr. 12, 1. — Richter, Systemat. Gliederung des Unterrichtsstoffs in der neueren Geschichte. Lehrpr. 3, 97. — Frick, Zur Charakteristik des elementaren und typischen Unterrichtsprinzips. Lehrpr. 9, 1; vergl. Frick, Tarent und Pyrrhus, Lehrpr. 1, 13. — Schenk, Eine geschichtliche Besprechung in Sekunda (Tyrannis). Lehrpr. 39, 87. — Stutzer, Über geschichtliche Vergleiche. Lehrpr. 35. — Über die Beziehungen zu anderen Lehrfächern vergl. bes. O. Jäger in Baumeisters Handbuch.

6. Die Darbietung und Einprägung des Lehrstoffes. Die wichtigste Frage für die Darbietung wird sein, ob und inwieweit es möglich ist, den Schüler zu einer selbstthätigen Auffindung des Stoffes heranzuziehen. Bei aller historischen Erkenntnis handelt es sich um die Erkenntnis des Einzelartigen, Individuellen, nicht des Allgemeinen. Dadurch ist ein deduktiver Weg, wie ihn die Mathematik,

und ein induktiver, wie ihn die Naturwissenschaft und Grammatik gehen, gleichmäßig ausgeschlossen; der geschichtliche Thatbestand kann weder von vornherein erschlossen werden, noch kann man ihn an Beispielen veranschaulichen und durch wiederholte Anwendung einer Regel das Wissen in ein Können umsetzen. Damit ist klar, daß der Geschichtsunterricht mehr als jene Unterrichtszweige an ein receptives Verhalten des Schülers und sein Gedächtnis appelliert.

Man hat nun den Versuch gemacht, auf künstlichem Wege das zu ersetzen, was dem Geschichtsunterricht zunächst abgeht, die Darbietung des Lehrers zu beschränken und den Schüler sich den Stoff mehr erarbeiten zu lassen. Zunächst ist Peter zu erwähnen, der die Methode des Vortrags verwarf, weil man im allgemeinen die Fähigkeit zur lebendigen Erzählung beim Lehrer nicht voraussetzen dürfe, und statt dessen eine über alle Teile der Geschichte ausgedehnte Quellenlektüre vorschlug, aus der sich der Schüler durch eigene Arbeit seine Kenntnisse erwerben sollte. Dann hat Biedermann, indem er die stoffliche Beschränkung des Geschichtsunterrichts auf Thaten und Persönlichkeiten bekämpfte, zugleich die erzählende Methode angegriffen. Zuletzt hat Hermann Schiller, ebenfalls von dem Gedanken ausgehend, die eigene Thätigkeit des Schülers zu erhöhen, anstatt der Lehrererzählung ein anderes Verfahren empfohlen: der Lehrer gebe für jede Stunde einen Abschnitt des Lehrbuches zur häuslichen Arbeit auf und bespreche diesen dann in der Lehrstunde gemeinsam mit den Schülern; er werde dann, da der Schüler mit den Thatsachen bereits bekannt sei, in der Lage sein, desto mehr das innere Verständnis zu fördern. Man wird dem entgegenhalten dürfen, daß durch ein solches Verfahren der Akt der Rezeption nicht beseitigt, sondern nur aus der Schulstunde hinaus- und der häuslichen Aneignung zugewiesen, d. h. — ganz abgesehen davon, daß dadurch die Masse der Präparationen wächst, an denen das Gymnasium überhaupt krankt, — dem Schüler erschwert wird. Sollte man wirklich gut thun, den Prozeß der Aneignung eines historischen Pensums in zwei Stücke zu zerlegen, ein rein gedächtnismäßiges Lernen — denn bei der knappen Fassung, die das Kompendium haben muß, wird der Schüler oft genug nicht mehr leisten können, allermeist nicht mehr leisten wollen — und eine darauf folgende vertiefende Besprechung des äußerlich Angeeigneten? Ist man sicher, daß der Schüler sich immer Richtiges und nicht vielleicht geradezu Falsches einprägt? Sind Gründe genug vorhanden, dem Lernen die beste Stütze, die es finden kann, und die in dem Verständnis des zu Lernenden besteht, zu entziehen? zugleich auf das Moment der Erwartung, das die Aufnahme des Neuen erleichtert, zu verzichten? Aber es ist ja für den Schüler nicht neu, wendet Schiller ein, er findet ja alles im Lehrbuch. Das ist allerdings eine der ersten Forderungen, die an die Erzählung des Lehrers zu stellen sind, daß sie individuell gestaltet und keine bloße Paraphrase des Lehrbuchs sei. Man wird aber, wie ich glaube, gegen das empfohlene Verfahren auch das Bedenken erheben dürfen, daß ein historischer Unterricht, der die Erzählung verwirft und sich auf erklärende und vertiefende Besprechungen beschränkt, leicht in Gefahr gerät, die packende Anschaulichkeit zu verlieren und zugleich die historische Kontinuität nicht genügend zum Ausdruck zu bringen. Betrachtungen über den Gegenstand, die erst nachträglich den inneren Zusammenhang unter den Thatsachen herstellen, können kaum diejenige lebendige Anschauung des geschichtlichen Werdens ersetzen, wie sie die entwickelnde Erzählung zu vermitteln im stande ist. Diese bringt doch ein Ganzes, das zugleich dem Schüler noch nicht oder doch nicht genügend bekannt ist; bei dem von Schiller vorgeschlagenen Verfahren liegt die Gefahr der Zerstückelung ebenso nahe wie die, daß die Schüler der Erläuterung von Thatsachen, die sie sich bereits äußerlich angeeignet haben, nur geringe Aufmerksamkeit schenken. So möchte ich denn meinen, daß nicht genug Grund vorliegt, dem Geschichtslehrer die Rolle eines Interpreten des Lehrbuches zuzuweisen, der erklärt, hinzufügt, berichtigt, kurz ein Diener des Buches bleibt. Mehr noch als andere Zweige des Unterrichts bedarf der Geschichtsunterricht, der aus so viel Einzelthatsachen eine innere Einheit zu schaffen hat, der über das Belehren hinaus erwärmen und begeistern soll, einen einheitlichen, geschlossenen Mittelpunkt; dieser kann nur die Persönlichkeit des Lehrers und seine individuell gefärbte Erzählung sein.

Daß damit nicht gemeint ist, der Unterricht müsse rein „monologisch" sein, geht aus früheren Erörterungen hervor. Er wird im Gegenteil die dialogische Form annehmen müssen, wo es angeht: wo es sich um einen Rückblick auf Bekanntes, Zusammenfassung des

Besprochenen, Auffindung von kausalen Zusammenhängen, Vergleichung von geschichtlichen Ereignissen, Zuständen, Charakteren, Erörterung von Begriffen, Feststellung der Ergebnisse einer Entwickelungsreihe, hier und da auch, wo es sich um einen Vorblick auf künftige Ereignisse handelt, wird es sich der Lehrer zum Prinzip machen müssen, den Schüler zur Mitarbeit heranzuziehen, um seine Selbstthätigkeit immer aufs neue zu wecken, seine Aufnahmefähigkeit nicht zu ermüden. Wenn dies eine der ersten Forderungen ist, die an die Darbietung des geschichtlichen Stoffs zu stellen sind, so wird man als fernere Grundsätze aufstellen dürfen, daß sie sich der Fassungskraft des Schülers anpasse, nicht hinter ihr zurückbleibe, aber auch nicht über sie hinausgehe; daß sie individuell gefärbt sei, aus einer persönlichen Durchdringung des Stoffes entspringe, bei allem Streben nach historischer Wahrheit das Subjekt des Lehrers hindurchleuchten lasse, das die Dinge urteilend und mitfühlend begleitet. Sie wird klar und durchsichtig sein müssen, die Begebenheiten in ihre Elemente gliedern und diese wiederum zu einer Einheit zusammenfassen; sie wird „Absätze und Ruhepunkte" schaffen, bei denen der Schüler verweilen kann, und die ihm die Übersicht des Ganzen erleichtern; sie wird sich an Höhepunkten der Entwickelung länger aufhalten, anderes kurz erledigen; sie wird sich allenthalben bemühen, durch Abwechselung die Aufmerksamkeit der Schüler zu fesseln, indem sie landschaftliche Schilderungen, Charakteristiken, hier und da eine Quellenstelle, ein Citat in die Erzählung verflicht und das Zuständliche in ein richtiges Verhältnis zu dem sich Ereignenden setzt.*)

Litteratur: Herbart, Päd. Schr. passim (über das Erzählen). — Willmann, Lehrprobe für den darstellenden Unterricht (Einführung des Christentums in Deutschland) in Didaktik II, 356. — Frick, Gang einer geschichtlichen Lektion in unteren und mittleren Klassen. Lehrg. u. Lehrpr. Heft 6, 107. — Frick, Winke betreffend die Kunst des Erzählens. Heft 4, S. 100. — Schiller, Etwas vom Geschichtsunterricht; ebenda Heft 37, S. 1, und Handbuch, 3. Aufl., S. 607. — Günther, Vorschläge zu einer zeitgemäßen Gestaltung des Gesch.-Unt. 1891. — Stutzer, Ztschr. f. G.-Wesen, 25, 423 (Lernstoff). 47, 734 (Vortrag). — Peter, Herbst, Jäger, Rein, Rusch, Biedermann a. a. O.

Wenn sich aus der eigentümlichen Schwierigkeit, den historischen Stoff sich anzueignen, schon für die Darbietung die Notwendigkeit ergab, die zwischen den Thatsachen vorhandenen inneren Beziehungen klar hervorzuheben und durch Anwendung des gruppierenden Verfahrens, soweit es ohne Künstelei möglich war, dem Stoff eine Ordnung zu geben, die dem Schüler die Übersicht erleichtert: so ergiebt sich andererseits daraus, daß die Einprägung einer besonderen Sorgfalt bedarf. Das erste Mittel der Einprägung ist die Wiedererzählung dessen, was der Lehrer erzählt hat; dies Verfahren behält seine Giltigkeit von Sexta bis Prima. Sie kann entweder in derselben oder in der folgenden Lehrstunde stattfinden; kleine Schüler, die überhaupt erst erzählen lernen, und deren Hausarbeit nicht durch geschichtliche Aufgaben beschwert werden darf, wird man unmittelbar nach der Erzählung des Lehrers zur Wiederholung anleiten: aber noch in Tertia wird, zumal wenn es sich um abstraktere Zusammenhänge handelt, die sofortige Wiederholung oft angebracht sein. Im übrigen wird Grundsatz sein, daß in der nächsten Stunde eine Wiedererzählung stattfindet. Dies Verfahren wird — wenn es sich nicht um solche Abschnitte handelt, die nicht wertvoll genug sind, um eine genauere Durchnahme zu lohnen — im allgemeinen unentbehrlich sein: erstens weil es dem Lehrer die Gewißheit giebt, daß der Schüler das Durchgenommene inhaltlich verstanden hat; zweitens weil es den Schüler nötigt, die Thatsachen zu einer geordneten Einheit zusammenzufassen, und so in wesentlicher Weise dazu beiträgt, Denkvermögen und Darstellungsfähigkeit auszubilden. Neben die Wiedererzählung tritt als ferneres Mittel der Einprägung das Abfragen von Einzelheiten. Erst dann kann von einer Beherrschung des Stoffes durch den Schüler die Rede sein, wenn er die wichtigeren Einzelthatsachen kennt, auch ohne jedesmal an den Zusammenhang erinnert zu werden, in dem sie ihm zuerst vorgeführt wurden. Wie man die Stunde mit einigen Fragen beginnen wird, die den Zweck haben, „das Bewußtsein des Schülers auf die Haupt- und Kernpunkte des Gedankenganges zu konzentrieren" (Frick), so empfiehlt es sich andererseits, jede Wiederholung mit kurzen Fragen nach den einzelnen Thatsachen und Jahreszahlen zu beschließen.

Um ein sicheres, dauerndes Wissen zu erzeugen, kann natürlich die Wiedererzählung von Stunde zu Stunde nicht genügen. Der Schüler bedarf zunächst der fortwährenden Erinnerung an das Frühere bei der Durchnahme des Neuen;

*) Über die Darstellung kirchlich gespaltener Zeitalter vor einer konfessionell gemischten Klasse lese man die schönen Bemerkungen von O. Jäger in Baumeisters Handbuch.

und diese „immanente" Repetition, die das Neue durch innerliche Verknüpfung mit dem früher Behandelten verständlich zu machen, das Alte, in den Hintergrund Gedrängte, von neuem zu beleben und in neue Beleuchtung zu setzen sucht, ist ein wesentliches Mittel zur Einprägung und zum tieferen Verständnis des Lehrstoffes. Nur darf sich der Lehrer auf diese Art der Repetition nicht beschränken: sie behält immer etwas Zufälliges und Willkürliches; sie wird manches Ereignis in eine wieder und wieder veränderte Beleuchtung setzen, während sie ein anderes im Dunkel läßt; sie knüpft immer neue Beziehungen zwischen den Thatsachen, ohne doch des historischen Zusammenhanges, in dem sie auftraten, zu gedenken. Man kann nicht ohne solche Repetitionen auskommen, welche den ausgesprochenen Zweck haben, einen bestimmten Zeitabschnitt in seinem Verlauf, seiner Gliederung, seiner Begründung, seinen Folgen dem Schüler wieder vor Augen zu führen. Solche Repetitionen werden sich in etwa 3—4 wöchentlichen Zwischenräumen wiederholen müssen; es wird darauf ankommen, die Größe der Aufgabe so zu bemessen, daß sie den Schüler nicht erdrückt, und daß der Lehrer in der Lage bleibt, sich nicht auf ein bloßes Abfragen von unzusammenhängenden Thatsachen zu beschränken, sondern auf den inneren Zusammenhang einzugehen. Er wird dann oft den Stoff nach neuen Gesichtspunkten zu gruppieren und zu beleuchten vermögen, indem er anstatt des zeitlichen Zusammenhanges das Leitmotiv aus der Kultur- oder Verfassungsgeschichte entnimmt, Ereignisse um die Biographie bedeutender Männer anordnet, sie nach Örtlichkeiten zusammenstellen läßt u. s. w.; handelt es sich um wichtige Zusammenhänge, deren Verständnis dem Schüler Schwierigkeiten gemacht hat, so wird er die Dinge in derselben Ordnung wiederholen lassen, in der er sie vorgetragen hat.

Litteratur: Beispiele gruppierender Wiederholung: Jäger, Aus der Praxis, S. 109 und in Baumeisters Handbuch S. 107. — Lübbert, Über die Reifeprüfung in der Geschichte. Lehrg. u. Lehrpr. 13, 87. — Vergl. Stutzer, Übersichten zur preußischen u. deutschen Geschichte.

Hieran würde sich die weitere Frage schließen, ob es nützlich ist, neben die mündliche Repetition schriftliche Extemporalien oder in der Klasse gefertigte Ausarbeitungen treten zu lassen. Ich glaube, daß den ersteren, in denen eine Reihe unzusammenhängender Fragen kurz zu beantworten ist, wenig Wert beigemessen werden kann. Sie können schädlich sein, indem sie den Schüler verleiten, sich bei seinen Wiederholungen auf die Einprägung von Einzeldaten zu beschränken. Andererseits lassen sich solche Fragen auch mündlich binnen kurzer Zeit in großer Zahl stellen: wozu dann der Apparat des Skriptums? Dagegen sind kurze Abhandlungen über ein begrenztes Thema, wie sie durch die neuen preußischen Lehrpläne auch für die Geschichte eingeführt sind, empfehlenswert. Eine solche Aufgabe nötigt den Schüler, sein Augenmerk auf den inneren Zusammenhang der Ereignisse zu richten, etwas in sich Geschlossenes zu liefern, das Wesentliche hervorzuheben, Unwesentliches auszuscheiden; ihre Korrektur wird das Urteil des Lehrers, der bei gefüllten Klassen den einzelnen nicht allzu häufig im Vierteljahr zur Wiedererzählung heranziehen kann, oft in wichtigen Punkten berichtigen. Was die Wahl der Themen anlangt, so dürften nur solche Stoffe geeignet sein, die in der Schule besprochen sind; in Quarta und Tertia wird selbst eine gewisse Vorbereitung des Ausdruckes nötig sein. Es dürften ferner nur in sich geschlossene Zusammenhänge zur Bearbeitung aufgegeben werden. Die Aufgabe müßte ferner so begrenzt sein, daß sie in Zeit von einer halben, in den oberen Klassen auch einer ganzen Stunde bewältigt werden kann.

Zuletzt wird von den Lehrmitteln des geschichtlichen Unterrichts die Rede sein müssen. Daß zunächst ein Lehrbuch auf der Mittel- und Oberstufe nötig ist, ist heute allgemein anerkannt. Hätten wir es nicht, so würden wir zum Diktat oder zum Nachschreiben greifen müssen; das erstere würde einen außerordentlichen Teil der zu Gebote stehenden Zeit verschlingen, das letztere — abgesehen von den sich notwendig einstellenden Fehlern — den Schüler nötigen, seine Aufmerksamkeit zwischen dem Vortrag des Lehrers und einer mechanischen Thätigkeit zu teilen, d. h. ihm das Verständnis erschweren. Nur für die unterste Stufe ist das Lehrbuch entbehrlich.

Wie muß das Lehrbuch beschaffen sein? Tabellen, wie sie in früherer und jüngster Zeit vorgeschlagen sind, isolieren die historischen Thatsachen und arbeiten dem Ziele, das wir doch anstreben, Verständnis für den inneren Zusammenhang zu wecken, geradezu entgegen; sie unterstützen den Schüler nicht bei der Wiedererzählung und zwingen den Lehrer, die Lücken durch diktierte Notizen auszufüllen. Wenn daher, wie ich glaube, die Tabellenform für

ein Lehrbuch zu verwerfen ist, so ist andererseits unzweifelhaft, daß Tabellen als Anhang eines erzählenden Lehrbuches sehr nützlich sind, weil sie dem Schüler die Übersicht und die Wiederholung erleichtern. Ähnlich wird man über die von anderer Seite vorgeschlagenen geschichtlichen Dispositionen denken: sie können — und sollen auch nicht — ein Lehrbuch ersetzen, da sie den Gegenstand in zu abstrakter Weise behandeln und daher nicht geeignet sind, dem Schüler ein richtiges Bild von der geschichtlichen Entwickelung zu geben; dagegen werden sie neben dem erzählenden Lehrbuch gute Dienste thun.

Das Lehrbuch darf die geschichtlichen Ereignisse nicht als in sich geschlossene, ruhige Daten, auch nicht bloß nach ihrem inneren Zusammenhang geordnet vorführen; es muß, wie es die Erzählung des Lehrers thut, die Ereignisse in ihrem Werden, ihrer Entwickelung nach und auseinander darstellen; es muß erzählen, kürzer als der Lehrer, aber in zusammenhängenden Sätzen und im Präteritum, unter Weglassung des Unwesentlichen, mit starker Hervorhebung des Bedeutsamen; einfach und knapp, ohne je zur Aufzählung herabzusinken, konkret, unter Vermeidung der großen Worte und der unlebendigen Abstraktionen; klar gegliedert im großen wie im kleinen, so daß der Schüler nie die Übersicht verliert. Daß auch ein Lehrbuch für die unteren Klassen nichts Unrichtiges enthalten darf, ist nicht unnötig zu bemerken. Dasjenige Lehrbuch, das den Ton der knappen, aber lebendigen Erzählung am besten mit präziser Sprache und scharfer Gliederung zu vereinigen weiß, wird am meisten geeignet sein, geschichtliches Interesse und Verständnis zu fördern; es wird den Schüler ebenso dabei unterstützen, die Thatsachen zu merken wie ihren Zusammenhang zu verstehen; es wird ihm ein Hilfsmittel sein, das ihn zur Wiedererzählung kleinerer Abschnitte anleitet und ihm zugleich bei der Wiederholung längerer Perioden die großen Zusammenhänge aufweist.

Doch nur ein Hilfsmittel soll das Lehrbuch sein; den Mittelpunkt des Unterrichts bildet der Lehrer. Dieser wird — wie denn seiner Individualität durchaus ein gewisser Spielraum gelassen werden muß — schon infolge der beständigen Fortentwickelung unserer Wissenschaft oft genug in die Lage kommen, hier weniger, dort mehr als das Lehrbuch zu geben. Um Bemerkungen, Übersichten, Stammbäume u. dergl. zu verzeichnen, wird der Schüler — in den oberen Klassen, nicht in den mittleren, wo man sich im allgemeinen mit dem Inhalt des Lehrbuchs begnügen wird — ein Heft führen oder das Lehrbuch durchschießen lassen. Indessen hat es sich mir als praktisch erwiesen, solche Nachträge nicht während des Vortrags, sondern erst am Schluß der Stunde anmerken zu lassen. In diesem Heft wird auch der Kanon der zu merkenden Jahreszahlen, — wenn an das Lehrbuch keine Tabelle angehängt ist —, ein Verzeichnis der vaterländischen Gedenktage und ähnliches seinen Platz finden.

Neben dem Lehrbuch gehört heute, wo die große Billigkeit seine Anschaffung erleichtert, in die Hand jedes Schülers ein historischer Atlas, das wichtigste der Veranschaulichungsmittel, deren der Geschichtsunterricht bedarf; daß die historische Wandkarte, so nötig sie ist, doch nicht genügt, um den Schüler mit der Lage von Ortschaften, mit Grenzveränderungen vertraut zu machen, beweist die Erfahrung. Was die sonstigen Anschauungsmittel anlangt, Abbildungen von historischen Persönlichkeiten und Landschaften, von Erzeugnissen der Kunst und des Handwerks, welche die Kultur eines Zeitalters charakterisieren können, so verweise ich auf den bezüglichen Artikel dieser Encyklopädie.

Zum Schluß berühre ich kurz die Wichtigkeit einer wohlversehenen Schulbibliothek für den Geschichtsunterricht. Erzählungen aus der Sage und Geschichte werden auf der Unter- und Mittelstufe, gute historische Romane auf der Oberstufe die Phantasie des Schülers anregen und seine Anschauungen entwickeln; populäre Geschichtswerke, kulturgeschichtliche Darstellungen, Biographien sein Verständnis für den Verlauf der Dinge, für das Wesen der großen Persönlichkeiten vertiefen, seine Liebe zum Deutschen Vaterlande und zu Deutschlands Helden beleben und entflammen.

Litteratur: Direktorenkonferenz Rheinprovinz 1884, Posen 1888 (über den Kanon).

7. Lehrstoff und Lehrverfahren auf den einzelnen Unterrichtsstufen. Die vorbereitende Stufe (Sexta und Quinta). Den Gegenstand des Geschichtsunterrichts in den untersten Klassen bildet teils die Sage teils die Geschichte der jüngsten Vergangenheit. Der Lehrer, der nach den preußischen Lehrplänen, von Gegenwart und Heimat ausgehend, Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte bringen soll, würde demnach anzuknüpfen haben an die Vorstellungen, die der Knabe von den jetzigen politischen Verhältnissen hat; er würde vom

Kaiser reden, seiner Familie und Residenz, den Reichsfürsten, dem Reichstag, dem Heere, dem preußischen Staat: er würde die Frage aufwerfen, seit wann diese Verhältnisse bestehen, und dadurch zunächst auf das Dreikaiserjahr, dann auf die drei Einheitskriege zurückgeführt werden, deren wichtigste Ereignisse er erzählt. Die Frage nach der Jugendgeschichte Kaiser Wilhelms I. wird dann den Übergang bilden zu der Erzählung von Preußens Sturz und Preußens Erhebung zu Beginn des Jahrhunderts. Wenn bisher das Leben unseres ersten Kaisers den Rahmen bildete, in welchem der Schüler die Geschicke unseres Volkes kennen lernte, so würde der Lehrer nun auf die ältere preußische Geschichte zurückgreifen, vom großen Kurfürsten und der Schlacht von Fehrbellin erzählen, in großen Zügen ein Bild von den ersten beiden Königen entwerfen und sodann genauer auf die Persönlichkeit Friedrichs des Großen und die Heldenthaten des siebenjährigen Krieges eingehen. Überall würden etwaige lokale Erinnerungen zweckmäßig zu verwenden sein; wo Anknüpfung an klassische, dem Schüler verständliche Gedichte möglich ist, erscheint sie als geradezu geboten. Ein Lehrbuch wird nicht gebraucht, häusliche Aufgaben nicht gegeben. Das Pensum jeder Lehrstunde wird in der nächsten noch einmal erzählt oder durch Fragen zusammengestellt; im übrigen genügt die immanente Repetition. Doch ist unbedingt nötig, am Schluß des Kursus die Ereignisse in chronologischer Folge zu ordnen; der Schüler überblickt dann zum ersten Male die Umrisse unserer nationalen Entwickelung. Die Möglichkeit einer geographischen Festlegung wird sich bald einstellen, sobald er einigermaßen Karten zu lesen versteht.

Zweck des Unterrichts ist, die Heldengestalten der Geschichte „dem Herzen und der Phantasie des Knaben nahe zu bringen, seinen Gedankenkreis damit zu erfüllen und den ersten konkreten Grund für eine geschichtliche Betrachtung zu legen.“ Die Hauptsache wird sein schlichte, aber lebenswarme Schilderung der vorgeführten Helden: um sie dem Kleinen nahe zu bringen, wird man die Anekdote nicht verschmähen. Dann wird man ihn nicht nur für die kühnen Heerführer von Derfflinger bis zum Prinzen Friedrich Karl begeistern, man wird auch sein Herz mit Verehrung erfüllen für die milde Größe Kaiser Wilhelms I. und ihm die rastlose Herrscherthätigkeit Friedrichs des Großen verständlich machen.

Für Quinta schreiben die Lehrpläne Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer vor, wobei die „eigentlichen Sagen des klassischen Altertums“ der altsprachlichen Lektüre und dem deutschen Unterricht zugewiesen werden. Es handelt sich also wohl zunächst um die Sagen des troischen Krieges, woran sich einerseits die Sagen von Odysseus, andererseits die von Aeneas und der Gründung Roms anschließen mögen. Es wird dann darauf ankommen, durch Vorführung großer Thaten und kühner Helden den Schüler fortzureißen; durch anschauliche Schilderung des Thatsächlichen, klarer Charakteristik der Personen sein Beobachtungs- und Auffassungsvermögen auszubilden; zugleich nach Willmanns Vorschlägen die einfachen Staats- und Gesellschaftsverhältnisse, welche die Heldensage voraussetzt, klar zu legen und so ein erstes Interesse für diesen Zweig des Geschichtsunterrichts hervorzurufen. So wird zugleich wirksam der Aufgabe der Quarta vorgearbeitet, wo den Schüler die lykurgische und solonische Gesetzgebung empfangen.

Litteratur: O. Willmann, der element. Gesch.-Unterr. — Willmann, die Odyssee im erziehenden Unt. — Willmann, Pädagog. Vorträge. — Rein, Theorie und Praxis der Volksschule, 5.—8. Schuljahr. — Frick, Musterlektion aus der deutschen Sagengeschichte, Ztschr. f. G.-W. 37, 193; Behandlung der Odysseesage in Sexta, Lehrpr. 8, 52; Materialien für d. Gesch.-Unt. in Quinta, Lehrpr. 2, 98 (Bilder aus der deutschen Geschichte); Stoffauswahl für den G.-U. in Quinta (Deutsche Gesch.) Lehrpr. 28, 39. — Heußner, Winfried Bonifatius, Lehrpr. 21, 39; Friedrich der Große Lehrpr. 24, 85.

Die Mittelstufe (Quarta, Tertia, Untersekunda). Der Unterricht der Mittelstufe unterscheidet sich von dem bisherigen zunächst dadurch, daß er sich nicht auf Anregung der Phantasie, des Gefühls, des Denkvermögens beschränkt, sondern ein bestimmtes Maß von Kenntnissen so einzuprägen sucht, daß sie zu einem nicht unverlierbaren, aber leicht wieder aufzufrischenden Besitz des Gedächtnisses werden; einem Besitz, an den der Lehrer der Oberstufe, wenn er denselben Stoff in neue Formen gießt, leicht anzuknüpfen vermag. Daher wird ein Lehrbuch nötig und muß das Gelernte regelmäßig wiederholt werden. Dazu kommt, daß der Schüler auf dieser Stufe wirkliche Geschichte erfährt, der gegenüber, wenn man anders den Sinn für historische Wahrheit ausbilden will, die Sage als ungeschichtlich bezeichnet werden muß. Damit ist nicht ausgeschlossen, daß ihm so manche Sagen

von ethischer Bedeutung oder dichterischem Wert mitgeteilt werden; sie werden dadurch, daß sie als ungeschichtlich gestempelt werden, nicht an Wirkung einbüßen. Es ist ferner nötig, dem Schüler den Zusammenhang und die Gliederung der Geschichte, soweit es auf dieser Stufe möglich ist, zu verdeutlichen; in den einfachsten Zügen dem Quartaner, vertiefter dem Sekundaner. Es ist endlich nötig, schon in Quarta auch den inneren Verhältnissen der Staaten, wo sie von wesentlichem Einfluß auf die politische Entwickelung gewesen sind, seine Aufmerksamkeit zuzuwenden: es ist gewiß, daß auch auf dieser Stufe Thaten den eigentlichen Gegenstand des Unterrichts bilden; aber ohne eine Schilderung des spartanischen, athenischen, römischen Staatswesens bleibt die antike Geschichte überhaupt, ohne eine einfache, aber anschauliche Darlegung sozialer Mißstände, wie sie z. B. zur solonischen oder zur grachischen Gesetzgebung führten, bleiben wesentliche Teile derselben unklar.

Den Gegenstand des Unterrichts in Quarta bildet die griechische und die römische Geschichte. Eine Behandlung der orientalischen Geschichte wird auf dieser Stufe nicht nur durch den Mangel an Zeit, sondern auch durch innere Gründe ausgeschlossen: sie enthält außer Kyros kaum eine Persönlichkeit, die dem Schüler nahegebracht werden könnte; für ihre innere kulturelle Bedeutung hat er noch kein Verständnis; von dem Zusammenhang insbesondere, in dem der Orient mit dem griechischen Altertum steht, braucht er auf dieser Stufe nicht das geringste zu ahnen. So bleibt nur übrig, daß der Lehrer vor die Erzählung der Perserkriege eine kurze Darstellung der Entstehung, des Umfangs, der inneren Verhältnisse des Perserreichs einlegt. Im übrigen wird nach einer geographischen Grundlegung — wichtige Örtlichkeiten werden jedesmal vor ihrem Eintreten in die Geschichte einer noch genaueren Schilderung gewürdigt werden — die Erzählung mit der dorischen Wanderung anheben, an die sich die Darstellung des spartanischen Militärstaats und der spartanischen Eroberungen natürlich anschließt. Es folgt die Gesetzgebung Solons und Solon selbst, die erste geschichtliche Persönlichkeit, die der Schüler kennen lernt, die es zugleich verdient, als Typus griechischer Sittlichkeit ihm eindringlicher geschildert zu werden; in einem natürlichen Gegensatz zu ihm steht Peisistratos, der Typus des griechischen Tyrannen. Bei den Perserkriegen ist ausführlicher zu verweilen, ihres begeisternden Inhalts, zugleich der Verbindung mit Cornelius Nepos wegen, den man auch für Alkibiades, Epaminondas u. a. nutzbar machen wird. Auf ein tieferes Verständnis der athenischen Demokratie wird man verzichten, dagegen die glanzvolle Stellung Athens um so eindrucksvoller zu schildern suchen. Aus den Ereignissen des peloponnesischen Krieges wird die Tragödie des syrakusanischen Feldzugs ein genaueres Eingehen verdienen. Die späteren Ereignisse gruppieren sich ohne Zwang um die Personen des Agesilaos, Epaminondas, Demosthenes und Philippos, endlich Alexanders; sein hellgezeichnetes Bild, seine märchenhaften Züge, eine einfache Würdigung seiner kulturellen Bedeutung schließen die griechische Geschichte.

Der römischen Geschichte geht eine geographische Schilderung Italiens und Latiums voran. Die Königszeit bedarf einer, doch knappen Behandlung, schon weil sich der Lehrer der Oberstufe bei ihr nicht aufhalten kann. Die Frickschen Präparationen müssen als höchst instruktiv gelten, wie denn der Grundgedanke, an der inneren und äußeren Entwickelung des römischen Staats und Reichs eine Staats- und Reichsentwickelung überhaupt klar zu machen, ein äußerst bedeutsamer ist; andererseits kann man sich der Ansicht nicht verschließen, daß die dort an die Auffassungsfähigkeit des Quartaners gestellten Forderungen um ein beträchtliches zu hoch sind, und daß die Verwendung von 12 bis 14 Stunden, d. h. eines Drittels der im ganzen zu Gebote stehenden Zeit, nicht im Verhältnis zum inneren Wert der Königsgeschichte steht. Von der servianischen Verfassung mehr als die Grundgedanken mitzuteilen, ist zwecklos; ebenso wird man sich bei der Geschichte der Ständekämpfe damit begnügen, einzelne dramatische Momente zu schildern und im übrigen die politischen Ziele und Erfolge der Plebs sachlich geordnet dem Schüler vor Augen zu führen. Ebenso wird aus der Geschichte der Eroberungen bis 280 nur das Allgemeinste, wenn möglich in geographischem Fortschritt, mitzuteilen und durch zweckmäßige Einzelschilderungen zu veranschaulichen, zugleich aus den Erzählungen, die sich an Cincinnatus u. a. bis auf Fabricius und Regulus knüpfen, ein Bild des römischen Heldenideals zu ge-

winnen sein. Wie diesem das Bild des ritterlichen Abenteurers Pyrrhus wirksam gegenübertritt, so wird nachher der Gegensatz zu dem karthagischen Handels- und Söldnerstaat die Grundlagen der römischen Republik, Bauerntum und allgemeine Wehrpflicht, desto schärfer hervortreten lassen. Der pyrrhische und der hannibalische Krieg erscheinen teils ihrer Bedeutung teils ihrer klaren Gliederung wegen als besonders geeignet, eingehender erzählt zu werden; weniger der erste punische Krieg und die Kämpfe mit den hellenistischen Staaten; doch wird ein Kulturbild etwa des Lebens und Treibens in Alexandria ebensoviel Verständnis beim Schüler finden, als die Schilderung des Unterganges Karthagos sein Mitgefühl erregen wird. Unter den Ursachen des Niedergangs des italienischen Bauernstandes wird er wenigstens die militärische Belastung und die Konkurrenz des Sklavenbesitzers verstehen, ebenso die marianische Heeresreform als eine natürliche Folge dieser Entwickelung begreifen.

Aus der Gesetzgebung der Gracchen wird nur das Wichtigste herauszugreifen, wohl aber ihr Ende zu behandeln sein. Eine genauere Schilderung des Kimbernkrieges wird am besten der Tertia vorbehalten werden. Die späteren Ereignisse bis 31 v. Chr. wird der Quartaner am besten verstehen, wenn sie an die Personen des Marius und Sulla, Pompejus und Cäsar, Octavianus angeschlossen werden. Ein Kulturbild des damaligen Roms wird das Pensum passend abschließen.

Litteratur: Frick, Stoffauswahl für die griech. Gesch. in Quarta. Lehrpr. 12, 7; die römische Königsgeschichte, Lehrpr. 21, 1. — Willmann, Lesebuch aus Herodot. — Loos, Lesebuch aus Livius.

Untertertia. In Quarta durfte man zufrieden sein, wenn der Schüler von den wesentlichsten Ereignissen sich ein Bild gemacht, von den hervorragendsten Persönlichkeiten eine lebhafte Vorstellung in sich aufgenommen, endlich eine Übersicht über den Gesamtverlauf und die Gliederung der antiken Geschichte gewonnen und eine mäßige Anzahl von Jahreszahlen sich eingeprägt hatte. Man wird allmählich über diesen Standpunkt hinausgehen dürfen, eine jede Periode mit einer übersichtlichen Darstellung ihrer Ergebnisse abschließen, wobei auch Verfassung und Wirtschaft berücksichtigt würden, zwischen diesen Kulturbildern eine innere Beziehung herstellen und so ein tieferes Verständnis der historischen Entwickelung anbahnen. Bei diesen Kulturbildern wird man etwa von dem Äußeren, dem Land, dem Reichsumfang ausgehen, dann entweder zuerst die wirtschaftlichen Verhältnisse oder die Verfassung besprechen; an die letztere fügt sich die Darstellung der Stände, daran die der von den Ständeunterschieden beeinflußten Sitte, endlich einige Bemerkungen über das geistige Leben. Es empfehlen sich etwa folgende Kulturbilder: Deutschland zu Tacitus' Zeit, am Ende der Völkerwanderung, um 900, im 13. Jahrhundert, zu Beginn der Neuzeit; das letzte wird am besten der Obertertia zufallen. Danach scheiden sich Perioden von rund 300 Jahren (vergl. darüber O. Lorenz). Die erste knüpft an den Kimbernkrieg eine übersichtliche Darstellung der Kämpfe zwischen Römern und Germanen und im Anschluß daran der römischen Kaisergeschichte: diese kann nicht ausführlicher gestaltet werden; man muß sich begnügen, markante Persönlichkeiten hervorzuheben und eine Vorstellung von der Größe und Kulturbedeutung des römischen Weltreichs im Schüler hervorzurufen. Die Periode der Völkerwanderung läßt man am besten beim Markomannenkriege beginnen. In der fränkischen Zeit verdienen Chlodwig, Bonifatius, vor allem Karl der Große eine eingehende Schilderung; anderes wird übersichtlich zu behandeln sein. Von 919 ab wird die Erzählung ausführlicher; doch empfiehlt es sich auch ferner, Licht und Schatten ungleichmäßig zu verteilen und Herrscher wie Heinrich I. und Otto I., Konrad II. und Heinrich IV., Friedrich I. und Friedrich II. als Typen ihres Zeitalters in einem ausführlicheren und abgerundeteren Bilde zu behandeln. Die Verflechtung der deutschen mit der allgemeinen Geschichte nötigt dazu, einerseits auf die Entwickelung des Papsttums einzugehen, wobei die Gestalten Gregors VII. und Innocenz' III. gebührend in den Mittelpunkt treten, andererseits gelegentlich die Verhältnisse Italiens und des Orients zu berühren: die allgemeinen Ursachen der Kreuzzüge müssen dem Schüler zum Bewußtsein kommen, der erste und dritte genauer behandelt werden. Die Periode wird abgeschlossen durch die Schilderung der Entstehung der fürstlichen Landeshoheit, des Rittertums, des aufkommenden städtischen Bürgertums. Die folgende Periode, in der es an einem die deutsche Geschichte beherrschenden Mittelpunkt fehlt, macht der Übersicht besondere Schwierigkeiten: auch hier wird man Persön-

lichkeiten wie Rudolf von Habsburg, Karl IV., wegen des Constanzer Konzils und der Hussitenkriege auch Sigismund, endlich Maximilian durch eine genauere Darstellung vor den übrigen hervorheben, im übrigen die Hansa, den schwäbischen Bund, die Waldstätte, den deutschen Orden vom Ganzen losgelöst behandeln müssen.

Obertertia. Die Darstellung des Zeitalters der religiösen Kämpfe hebt an mit einer Klarlegung der allgemeinen Umwandlungen in Heerwesen, Verfassung, in kommerzieller und wirtschaftlicher, in geistiger und religiöser Beziehung, welche den Eintritt der Neuzeit bezeichnen, stellt dann Luther in den Vordergrund und schließt daran eine übersichtliche Darstellung einerseits der inneren Verhältnisse Deutschlands in religiöser, politischer, sozialer Hinsicht, andererseits des neuen habsburgischen Weltreichs; es folgt die Geschichte des Kampfes zwischen Karl V. und der Reformation, neben dem des Kaisers übrige Unternehmungen in den Hintergrund treten; man teilt ihn wohl am besten nach den Jahren 1532 und 1545 in drei Perioden. Es folgt das Zeitalter der Gegenreformation, eingeleitet durch eine kurze Schilderung der Bestrebungen Philipps II., seines Kampfes mit den Niederlanden und Elisabeth, der französischen Religionskämpfe; ebenso kurz wird die Schilderung der deutschen Geschichte jener Zeit sein, während der dreißigjährige Krieg in seiner Begründung und seinem Verlauf bis 1632 eine sorgfältige Darstellung verdient. Die Schilderung seiner Folgen giebt dann Gelegenheit, auf den nationalen Beruf Preußens hinzuweisen. Die sich anschließende Übersicht der brandenburgischen Geschichte wird durch eine anschauliche Schilderung der bedeutenderen Regentengestalten belebt werden müssen, wenn sie Interesse erwecken soll. Der Regierung des großen Kurfürsten schickt man wohl am besten eine Darstellung der europäischen Lage voraus; dabei tritt Ludwigs XIV. Hof und Staat in den Vordergrund; auch der englischen Revolutionsgeschichte wird man eine Stunde widmen. Die Hauptsache ist, das Bild des großen Kurfürsten nach der militärischen Seite ebenso wie nach der Seite der inneren und äußeren Politik, nicht minder der des großen Verwaltungsmannes und Volkswirts Friedrich Wilhelm I. dem Schüler tief einzuprägen, während Friedrich I. zurücktritt. Die Kriege Ludwigs XIV. wird man in übersichtlicher Darstellung in die Geschichte des großen Kurfürsten und seines Nachfolgers verweben, die des nordischen Krieges eröffnet die Geschichte Friedrich Wilhelms I.

Untersekunda. Das Pensum der Untersekunda setzt ein mit der Erzählung der schlesischen Kriege; eine Schilderung der Hauptschlachten Friedrichs des Großen wird man sich nicht entgehen lassen. Dem Bilde des Feldherrn Friedrich tritt das des unermüdlich thätigen Regenten gegenüber; eine Charakteristik Josephs II. schließt sich an. Die neue Periode, die mit Friedrichs des Großen Tode beginnt, kann nur mit einer konkret und faßlich gehaltenen Darstellung der französischen Revolution, ihrer Gründe und ihres Verlaufs eröffnet werden; die Ereignisse der folgenden Jahre wird man um die Gestalt Napoleons gruppieren müssen, den man ebenso als Organisator seines Staates wie — an der Hand der Feldzüge von 1805 und 1806 — als großen Strategen würdigen muß; als eine, wenn auch von Schatten umgebene, „Lichtgestalt“ wird ihn seit Taines Buch wohl niemand mehr in Deutschland bezeichnen. Allen Schwung aber, alle Tiefe des Vaterlandsgefühls, dessen der Lehrer fähig ist, wird er zusammenfassen, wenn er Stein und Scharnhorst und die Ihrigen und die großen Thaten der Befreiungskriege bespricht; der Gang des Ganzen, der Verlauf der großen Schlachten, das Gepräge der hervorragenden Persönlichkeiten muß sich eingraben in Verstand und Herz des Schülers. Aus einer Klarlegung dessen, was der deutsche Bund nicht zu leisten fähig war, ergeben sich die Ziele der neuen Periode, ihre nationalen, konstitutionellen, wirtschaftschaftlichen Bestrebungen; die Revolution von 1848 und die preußischen Unionsbestrebungen werden, um dem Schüler verständlich zu werden, nicht allzu knapp erzählt werden dürfen. Die Darstellung des Zeitalters Kaiser Wilhelms beginnt mit der Heeresreform und dem Konflikt, erzählt ausführlich die Kriege, durch die die deutsche Einheit begründet ist, entwirft ein Bild vom neuen deutschen Reich, seinen politischen, militärischen, wirtschaftlichen Einrichtungen, geht auf die industrielle und soziale Entwickelung ein, wobei man an die dem Schüler früher geschilderten Kulturzustände der beginnenden Neuzeit, des siebzehnten Jahrhunderts, des Zeitalters Steins anknüpfen wird, und bespricht kurz die sozialen Reformgesetze, stellt unsere Beziehungen zu dem übrigen Europa seit 1871 in übersichtlicher Weise dar und

schließt mit der Erzählung des Todes der ersten beiden deutschen Kaiser.

Litteratur: Schilling, Friedrichs des Großen Friedensthätigkeit. Jahrb. d. V. f. wiss. Pädag. 25, 177. — Was die Kulturbilder anlangt, so darf ich vielleicht auf meine Bearbeitung von Kohlrauschs „Kurzer Darstellung der deutschen Geschichte", 15. Aufl. 1894, verweisen.

Die Oberstufe. Seit die neuen Lehrpläne der Mittelstufe vier Jahre zugeteilt haben, ist der Unterricht der Oberstufe in der glücklichen Lage, wenigstens für die deutsche Geschichte ein gewisses Maß historischer Kenntnisse bei dem Schüler voraussetzen zu dürfen. Er wird daher öfter als bisher in der Lage sein, an diese anzuknüpfen, hier und da auch einfachere Thatsachenreihen nicht von neuem ausführlich zu erzählen, sondern zur Wiederholung aufzugeben. Als seine Aufgaben werden sich etwa folgende ergeben: der dem Schüler bereits auf der Mittelstufe mitgeteilte Lehrstoff ist von neuem einzuprägen; er ist zugleich in stofflicher Hinsicht zu erweitern, indem solche Thatsachen aus der nationalen Geschichte, deren Kenntnis zu ihrem tieferen Verständnis nötig ist, zugleich — in der oben ausgeführten Beschränkung — ein reicheres Maß von Thatsachen aus der nichtdeutschen Geschichte herangezogen wird; andererseits, indem das Zuständliche stärkere Berücksichtigung findet und das innere Leben des Staates und die darauf einwirkenden Faktoren ausführlicher und in schärferer Zeichnung dem Schüler vorgeführt werden; er ist ferner zu vertiefen, indem die Motive der handelnden Personen klarer dargelegt und dadurch die Charaktere in hellere Beleuchtung gesetzt werden; indem auf die Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhangs der Dinge ein schärferer Nachdruck gelegt wird; indem endlich einfache Typen und Begriffe aus den Grenzwissenschaften der Geschichte erörtert und veranschaulicht werden.

Der Kursus der Obersekunda leidet, seit sie die griechische und römische Geschichte zu bewältigen hat, unter zu geringer Stundenzahl; die Fülle des Materials ist groß, die Probleme nicht leicht, der Schüler zudem an die neue Art der Behandlung noch nicht gewöhnt. Die oft ins Feld geführte Behauptung, daß die antike Geschichte einfacher sei als die spätere, wird sich darauf reduzieren, daß allerdings die internationalen Beziehungen weit weniger verwickelt sind als in der Neuzeit; dagegen sind die sozialen, wirtschaftlichen, Verfassungsprobleme im ganzen dieselben. Die vielfach vorgeschlagene Sichtung und Beschneidung des Stoffes kann nur bis zu einem gewissen Punkte durchgeführt werden, wenn dieser Unterricht überhaupt noch die Aufgabe lösen will, ein Bild von der antiken Staatsentwickelung zu geben und zugleich der Schriftstellerlektüre zu dienen. Daß die orientalische Geschichte in den neuen preußischen Lehrplänen unter den Unterrichtsaufgaben der Oberstufe nicht erwähnt wird, ist bedauerlich. Die Großartigkeit der hinterlassenen Denkmäler, der originale Charakter der orientalischen Kulturen, die Notwendigkeit, die Geschichte Israels einem größeren Zusammenhange einzuordnen, endlich die Rücksicht auf die Einwirkungen, welche Griechenland von dieser Seite erfahren hat, verbieten eine einfache Ausscheidung der orientalischen Geschichte. Und zwar kann ich es auf dieser Stufe nicht für richtig halten, ihre Darstellung vor der Erzählung der Perserkriege in die griechische Geschichte einzuschalten: dadurch wird der chronologische Zusammenhang gestört, die griechische Geschichte in zwei Hälften zerrissen, altorientalische Kultureinflüsse auf die griechische Welt unverständlich. 9—10 Stunden werden genügen, um ein Bild jener Kultur zu entwerfen; denn darauf wird es vornehmlich ankommen; von Ereignissen können und brauchen nur die allerwichtigsten, von Persönlichkeiten neben Nebukadnezar wohl nur die drei ersten Perserkönige eingehender geschildert zu werden. Die griechische Geschichte, eingeleitet durch eine Darlegung der geographischen Verhältnisse, beginnt mit einigen Worten über Schliemanns Ausgrabungen und die mykenische Kultur, wie sie dem Schüler, der Homer liest, nicht vorenthalten werden können. Die dorische Wanderung leitet über zum griechischen Mittelalter; dessen erste Jahrhunderte werden wirtschaftlich gekennzeichnet durch eine ländliche Eigenwirtschaft, — wie sie mit Heranziehung dessen, was der Schüler bei Homer über den Haushalt des Odysseus liest, leicht zu schildern ist —, politisch einerseits durch die spartanische Gemeindeverfassung, andererseits durch die Ausbildung der Adelsherrschaft. Den Übergang zu veränderten Zuständen bildet die sich entwickelnde Seefahrt und Kolonisation. Teils auf dem revolutionären Wege der Tyrannis, teils auf dem ruhigeren der Gesetzgebung entwickelt sich das griechische Bürgertum und der Stadtstaat: Solon und Peisistratos erscheinen als Typen für beide Entwickelungsreihen; die Gesetzgebung des Kleisthenes schließt diese Periode ab. Die Perserkriege beginnen eine neue Zeit enger Beziehungen zum Orient, hohen natio-

nalen und kulturellen Aufschwungs, neuer politischer Anschauungen, die eine anschauliche Schilderung des politischen und wirtschaftlichen Lebens Athens und der Person des Perikles vergegenwärtigen wird. Auf die Darstellung des peloponnesischen Krieges und der in seinem Gefolge sich einstellenden politischen und sozialen Zersetzung folgt die der wachsenden Auflösung: die spartanische, dann die thebanische Hegemonie, das letzte Ringen Athens dürfen nur übersichtlich, mit Weglassung des Unwesentlichen, dargestellt werden. Den Abschluß bildet die Schilderung der Sieges- und Kulturthaten Alexanders.

Es folgt die römische Geschichte. Einer übersichtlichen Darstellung der Geographie Italiens, einer anschaulichen Schilderung Roms und der Campagna folgt eine Skizze der Verfassung und Wirtschaft, der allmählichen Ausbreitung der römischen Herrschaft in der Königszeit. Der Inhalt der ersten Periode der Republik ist nur übersichtlich zu geben und am besten wohl sachlich anzuordnen nach äußeren Kämpfen um die Beherrschung der umgebenden Landschaft, inneren Kämpfen um die wirtschaftliche, soziale, politische Gleichstellung der Plebs; daran schließt sich eine Darstellung des römischen Verfassungslebens. Die zweite Periode wird, ebenfalls in knappster Weise, die Eroberung Italiens schildern; nur der tarentinische Krieg erfordert auch auf dieser Stufe eine genauere Darstellung; es folgt eine Darstellung der Formen, unter denen Rom Italien beherrschte. Die dritte Periode, die der Kämpfe um die Beherrschung des Mittelmeers, beginnt mit einer Schilderung Karthagos; für den zweiten punischen Krieg ist Anschluß an die Liviuslektüre geboten; ihm folgt eine Charakteristik des hellenistischen Staatensystems und der hellenistischen Kultur und die Erzählung der Kriege mit den Diadochenstaaten. Den Abschluß der Periode bildet eine Darstellung der inneren Zustände Roms im zweiten Jahrhundert, welche von den wirtschaftlichen zu den sozialen, von diesen zu den politischen Zuständen übergeht und zunächst die agrarischen Reformversuche der Gracchen, dann überhaupt das folgende Zeitalter der Revolution verständlich macht. Diese Periode erfordert nach Disposition des Ganzen, Veranschaulichung des Einzelnen, Herausarbeitung der Charaktere eine besonders gründliche Behandlung, nicht nur weil ihr mehrere der wichtigsten Schulschriftsteller angehören, sondern zugleich wegen ihrer weltgeschichtlichen Bedeutung — ihr gehören die Ausbildung der Monarchie, die Vollendung des römischen Weltreichs und die ersten Zusammenstöße mit der germanischen Welt an —, ferner wegen ihres großen Reichtums an scharf ausgeprägten, typischen Charakteren, endlich auch weil sie eine ganze Reihe immer wiederkehrender Erscheinungsformen des Völkerlebens dem Schüler verdeutlicht: agrarische, politische, soziale Reform, Revolution, Restauration, Aristokratie, Ochlokratie, Cäsarismus. Auf eine Schilderung der Lage des römischen Reiches um 30 n. Chr., aus der sich die Aufgaben der Kaiserzeit leicht ergeben, folgt die Darlegung der Persönlichkeit und Regierungsthätigkeit des Augustus; seine germanischen Kriege müssen aus Zeitmangel der Unterprima überwiesen werden. Überhaupt wird die äußere Reichsgeschichte nur kurz und übersichtlich zu zeichnen und das Hauptaugenmerk darauf zu richten sein, die Persönlichkeiten der wichtigsten Herrscher zu charakterisieren und die innere Entwickelung in großen Zügen darzulegen: Verfassung und Verwaltung, Heer, wirtschaftliche, vornehmlich agrarische Zustände; dem Schüler muß einigermaßen klar sein, daß nicht allein äußere Gründe — das Eindringen der Germanen in das Reich —, sondern vornehmlich innere den Verfall der antiken Kultur herbeiführten.

Litteratur: Donndorf, Griechenland, Ztsch. f. G. W. 31, 209. Adel und Bürgertum im alten Hellas; ebenda 32, 577. Verfall des hellenischen Lebens, ebenda 26, 527. — Menge, Thermopylä, ebend. 38, 417. — Frick, Dispositionen der römischen Geschichte in Obersekunda. N. Jahrb. f. Päd. 128. 546, 638; aus dem Geschichtsheft meiner Obersekundaner (röm. Gesch.). Lehrpr. 8, 106. 11, 103; Tarent und Pyrrhus, Lehrpr. 1, 13. — Donndorf, Gallier- und Perserkriege. Lehrpr. 2, 90. — Haupt, Verwertung des Livius im Gesch.-Unterr. Progr. Wittenberg 1890. — Schiller, Die Geschichte der röm. Kaiserzeit im höh. Unterr. Z. f. G. W. 41, 8.

Die Unterprima wird mit einer Wiederholung der Geographie Deutschlands beginnen, sodann durch Entwerfung eines Kulturbildes der altgermanischen Zustände die Grundlage zum Verständnis der folgenden Entwickelung legen, hierauf die Berührungen der Germanen mit den Römern in Krieg und Frieden verfolgen und ihre Wirkungen kennzeichnen. Es folgt die Völkerwanderung, zuerst ihre wirtschaftlichen Gründe, sodann die Ereignisse in übersichtlicher Gliederung und als Abschluß ein Bild der allmählich eingetretenen politischen, wirtschaftlichen, religiösen Umwälzung; als Anhang schließt sich eine Übersicht der Entwickelung des Islam an. Die innere Reichsentwickelung in der fränkischen

Zeit, die Verbindung von Staat und Kirche, die Ausbildung des Großgrundbesitzes und des Lehnswesens wird am besten an die Gestalt Karls des Großen angeschlossen, während die Zeit vor und nach ihm übersichtlich zu behandeln ist. Was die Gliederung der deutschen Kaiserzeit anlangt, so möchte ich glauben, daß auch für den Primaner die Einteilung nach den drei Dynastien die einfachste und auch aus inneren Gründen zu rechtfertigen ist; der erste Kreuzzug, ein Bild der Persönlichkeit Innocenz III u. a. unterbrechen episodisch die Erzählung der deutschen Geschichte. Am Schluß jedes Zeitabschnitts wird man die Ergebnisse kurz zusammenstellen. Besondere Beachtung werden dabei folgende Punkte verdienen: der Umfang des Reiches und seine Ausbreitung nach Nord und Ost, über Italien und Burgund; der Gesichtspunkt der inneren Einheit, wobei einerseits die militärischen und finanziellen Grundlagen des Königtums, andererseits die Entwickelung der fürstlichen Landeshoheit zur Erörterung kommen; die Ausbildung der kirchlichen Idee und des kirchlichen Einflusses von der Zeit der Ottonen bis auf Innocenz III und die Bettelorden; die wirtschaftliche Entwickelung von einem rein naturalwirtschaftlichen Zeitalter bis zur Ausbildung von Handel und Handwerk; die ständische Entwickelung, die Ausbildung des Rittertums und des ritterlichen Sittlichkeitsideals, dann das Aufblühen des Bauernstandes und des Bürgertums im dreizehnten Jahrhundert. Ein umfassendes Kulturgemälde zieht das Facit und schließt die Periode ab. In der folgenden Periode (bis 1500) werden im wesentlichen dieselben Gesichtspunkte wie in der vorhergehenden vorwalten, nur daß es seltener möglich ist, die Entwickelung an das thätige Eingreifen von Persönlichkeiten anzuknüpfen, und immer schwerer wird, die Darstellung der politischen Sonderbildungen mit der Reichsgeschichte innerlich zu verbinden. Man wird am besten thun, nachdem man bei Gelegenheit der goldenen Bulle die Reichsverfassung gekennzeichnet hat, die wichtigsten Erscheinungen des damaligen politischen Lebens nebeneinander zu stellen: das landesfürstliche Walten Karls IV als typisch für das damalige Territorialfürstentum, den schweizerischen Bauernstaat, die Städte, wobei man, wenn möglich, die Heimatstadt als Typus benutzt, und die Städtebünde, endlich den deutschen Ordensstaat; die kirchliche Entwickelung schließt sich an die Geschichte Sigismunds an. Als Abschluß der Periode dient eine Darstellung der europäischen Lage zu Sigismunds Zeit; bei dieser Gelegenheit wird man das Wesentlichste aus der Geschichte der übrigen europäischen Völker im Mittelalter zusammenfassen. Ungezwungen fügt sich dem eine Darlegung der politischen und militärischen, wirtschaftlichen und sozialen, geistigen und religiösen Umwandlung, die den Anfang einer neuen Zeit bezeichnet, an; sie bildet die Grundlage für das Verständnis der Reformation Luthers, der sozialen und politischen Umsturzversuche in Deutschland, der Entstehung der habsburgischen Weltmonarchie und der großen Gegensätze der europäischen Politik. An die Geschichte der Reformation und Karls V schließt sich die der Gegenreformation, welche in schärferen Umrissen und ausführlicher, als es auf der Mittelstufe möglich ist, auf die außerdeutsche politische und religiöse Entwickelung eingeht. Der große deutsche Krieg zeigt dann die Gegensätze der Konfessionen, der kaiserlichen und fürstlichen Gewalt, des habsburgischen Weltreiches und der übrigen europäischen Nationen in einem großen Kampfe vereinigt auf. Eine Schilderung der politischen, wirtschaftlichen, geistigen Folgen des Krieges, eine geschichtlich-geographische Übersicht der damaligen europäischen Staaten beschließt das Pensum der Unterprima.

Litteratur: Donndorf, Materialien für den Gesch.-Unterr. Lehrpr. 5, 44. 9, 76. — Größler, Das Werden einer deutschen Stadt, veranschaulicht an der Entstehung der Stadt Eisleben. Lehrpr. 14, 92. 15, 17. 17, 72.

In der Oberprima beschäftigt sich der Unterricht zunächst mit dem Zeitalter der Ausbildung der absoluten Fürstenmacht und des Emporkommens Preußens. Er geht dabei von England und Frankreich aus, indem er dort das Mißlingen der Anläufe der Stuarts und die Entwickelung des parlamentarischen Regiments, hier die durch Richelieu und Ludwig XIV vollendete Staatseinheit und Fürstenallmacht in Verwaltung, Heer, Wirtschaft, ja auf dem Gebiete der Religion darstellt; daran schließt sich eine Übersicht der von Ludwig geführten Kriege. Es folgt wohl am besten die Darstellung der Bemühungen Peters des Großen, aus Rußland einen modernen Staat zu machen, und des nordischen Kriegs. Nach diesen unumgänglichen Episoden kehrt der Unterricht zur deutschen Geschichte zurück und stellt das Werden des brandenburgischen Staates dar; er benützt den ostelbischen Kolonialstaat als Beispiel für die

23. u. 24. Lieferung

Encyklopädisches Handbuch

der

Pädagogik

herausgegeben

von

W Rein

Jena

Zweiter Band

Geschicklichkeit — Griechische Erziehung

Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1896

Inhalt der 23. und 24. Lieferung

Entwickelung eines deutschen Territorialstaats überhaupt, seiner Machtmittel, seiner Einkünfte. Die Darstellung wird von 1640 an ausführlich und stellt die Verdienste des großen Kurfürsten und der ersten Könige, um die Staatsgründung dar: sie betont dabei ebenso die Kriege, die Diplomatie, die Erwerbungen wie andererseits die Bemühungen um die innere Entwickelung des Staates, Verwaltung, Finanzen, Heerwesen, Landwirtschaft, Gewerbe, Handel und schließt mit einem ausgeführten Bilde des absolut regierten, ständisch gegliederten Staates Friedrichs des Großen, dem anhangsweise einige Worte über Österreich unter Maria Theresia und Joseph II angefügt werden. Es folgt das Zeitalter des Unterganges des alten deutschen Reiches und die Gründung des neuen. Nachdem episodisch der Abfall der nordamerikanischen Kolonien zur Darstellung gelangt ist, geht der Unterricht zu einer ausführlichen Besprechung der Gründe und Anlässe, des Verlaufes, der Ziele und Mißerfolge der französischen Revolution über; es wird dabei auf eine scharfe Disposition, insbesondere die Scheidung der ersten beiden Perioden, von denen die erste einen individualistischen, die zweite, dem entgegengesetzt, einen sozialistischen Charakter hat, ferner auf eine sorgfältige Charakterisierung der leitenden Persönlichkeiten ankommen. Es schließen sich daran die Koalitionskriege, um die Gestalt Napoleons gruppiert. Erst von 1806 an stellt der Unterricht wieder Deutschland in den Mittelpunkt, schildert das damalige Preußen, sodann, an das über Friedrich II Gesagte anknüpfend, den Sturz Preußens und dann Österreichs, die Neugründung des preußischen Staates auf neuer Grundlage durch Stein, Scharnhorst, Hardenberg, die Befreiungskriege, den Wiener Kongreß und die Mißbildung des deutschen Bundes. Es folgt das Zeitalter des deutschen Bundes, eingeleitet durch eine Charakteristik der politischen, wirtschaftlichen, sozialen Bestrebungen unseres Jahrhunderts. Es hebt an mit einer übersichtlichen Darstellung der südeuropäischen Revolutionen, schildert die nationalen und konstitutionellen Bestrebungen in Deutschland und die Reaktion Metternichs, die Revolution von 1830 und ihre Folgen, die Anfänge Friedrich Wilhelms IV, die französische Revolution von 1848; ihr schickt man vielleicht am besten eine knappe Übersicht der inneren englischen Entwickelung voraus, während sich die Geschichte der deutschen Revolution und der preußischen Unionsbestrebungen natürlich anschließt. Nachdem dann Napoleon III und seine Kriege geschildert sind, wendet sich der Unterricht zu Deutschland zurück, und schildert das Zeitalter Kaiser Wilhelms I. Indem Ereignisse der außerdeutschen Geschichte nur in episodischer und übersichtlicher Behandlung herangezogen werden, wird der Nachdruck auf die Darstellung der äußeren und inneren Geschichte Preußens und des neuen Reiches bis 1888 gelegt. Es wird sich empfehlen, mit einem abgerundeten Gemälde unserer politischen Einrichtungen abzuschließen, wobei man an früher Geschildertes anzuknüpfen hätte und unsere wirtschaftlichen Zustände nicht vergessen dürfte. Von besonderer Bedeutung aber wird es sein, die großen Persönlichkeiten dieses Zeitabschnittes in vertiefter Charakteristik dem Schüler nahe zu bringen; und so entlassen den Primaner dieselben Heldengestalten, die dem Sextaner einst zuerst entgegentraten, alle überragend der erste Kaiser und der erste Kanzler.

Litteratur: Richter, Systematische Gliederung des Unterrichtsstoffes in der neuen Geschichte. Lehrpr. 8, 97. — Direkt.-Konf. Schlesw.-Holstein, 1886. — Schiller, die neueste Gesch. im Gymnasium. Ztschr. f. G. W. 43, 513. — Asbach, Gliederung des Geschichtsstoffes für die neueste Zeit. Progr. Prüm 1890. — Stutzer, Die soziale Frage der neuesten Zeit und ihre Behandlung in Oberprima. Lehrpr. 37, 85. — Neubauer, die konstituierende Versammlung 1889/91. Lehrpr. 28, 63; Volkswirtschaftliches im Gesch.-Unterr. 1894. — Schenk, Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen. 1896.

Halle. Neubauer.

Geschicklichkeit

1. Sprachliches (Geschicklichkeit, Fertigkeit, Gewandtheit). 2. Psychologische Entstehung der Geschicklichkeit. 3. Erziehender Wert. 4. Gefahren.

1. Sprachliches. (Geschicklichkeit, Fertigkeit, Gewandtheit.) „Geschicklichkeit" gehört sprachlich zu dem Zeitwort „schicken", das selbst wieder das Faktitivum zu dem mittelhochdeutschen schëhen = „geschehen" ist; „schicken" heißt darnach (was für die Zeit des Mittelhochdeutschen wirklich belegbar, aber schon für die Zeit des Althochdeutschen wenigstens erschließbar ist): machen, daß etwas geschieht (geschicht), schaffen, thun, bewirken, ins Werk setzen, ausrichten, gestalten, fügen, ordnen, anordnen, zurechtlegen, bereiten, rüsten. Von „schicken" ist zunächst abgeleitet: der „Schick" und das „Geschick", letzteres in einem ganz

ähnlichen Sinne, wie „Geschicklichkeit", nur daß dieses mehr der Büchersprache angehört, während „Geschick" in der Volkssprache bevorzugt wird. Beide bezeichnen die Anstelligkeit, Fähigkeit und Gewandtheit zu etwas, die Art, sich leicht woreinzufinden. Mit „Geschicklichkeit" verwandt sind die Ausdrücke „Fertigkeit" und „Gewandtheit". Während man aber z. B. von Fertigkeiten reden kann, spricht man nicht in demselben Sinne von Geschicklichkeiten, in Bezug auf Schreiben und Zeichnen z. B. spricht man nur von Fertigkeiten. Beiden Ausdrücken gemeinsam ist dagegen die Beziehung auf eine körperliche Thätigkeit (Fertigkeit des Klavierspielens, Zeichnens, eigentliche Kunstfertigkeiten, wie Holzschnitzen, Sticken u. s. w.; Geschicklichkeit im Klavierspielen, in weiblichen Handarbeiten). Beiden gemeinsam ist auch die fast ausschließliche Beziehung auf die Fähigkeit der Hand zur Ausführung irgend einer Arbeit. (Man vergleiche Handfertigkeit und Handgeschicklichkeit; letzteres reicht aber nach dem gegenwärtigen Stande des Sprachgebrauchs in seiner Bedeutung weiter, als ersteres.) Dem Ausdruck „Gewandtheit" ist diese ausschließliche Beziehung auf die Fähigkeit der Hand völlig fremd; er geht auf den ganzen Körper und bezeichnet zunächst die Fähigkeit desselben, sich leicht nach allen Seiten zu wenden (Gewandtheit im Turnen, Tanzen, Fechten, Ringen) und dann im übertragenen Sinne die Fähigkeit, sich in den verschiedenen Lagen des Lebens und in den verschiedenen Verhältnissen des gesellschaftlichen Verkehrs rasch und leicht zurechtzufinden und zu bewegen (der vielgewandte Odysseus, ein gewandter Unterhalter u. s. w.) Früher bezeichnete man diese allgemeine Gewandtheit zum Teil auch mit Geschicklichkeit (so spricht Goethe von „liebenswürdigen Geschicklichkeiten"); aber neuerdings hat offenbar das Wort „Gewandtheit" diese frühere Bedeutung von „Geschicklichkeit" fast ausschließlich auf sich abgelenkt — es ist hier eine Art Teilung der Arbeit eingetreten, wie man sie auch sonst im Leben der Sprache mannigfach beobachten kann.

2. Psychologische Entstehung der Geschicklichkeit. Daß alle diese Fähigkeiten zur Bereicherung des geistigen Wesens beim Zöglinge dienen würden und daß ihre Erwerbung deshalb ein erstrebenswertes Ziel wäre, ist ohne weiteres einleuchtend. Um nun aber die Maßregeln, die man treffen müßte, um sie dem Zöglinge anzuerziehen, richtig wählen zu können, ist nötig, daß man sich klar macht, wie solche Fähigkeiten im Menschen entstehen. Das soll hier zunächst für die „Geschicklichkeit" versucht werden, und zwar für diejenige Geschicklichkeit, bei der es sich vorzugsweise um eine gewisse Fähigkeit der Hand haudelt; bezüglich der Geschicklichkeit im weiteren Sinne, wie sie soeben berührt wurde, sei auf den Artikel „Gewandtheit" verwiesen.

Gehen wir bei dieser Untersuchung von einem ganz gewöhnlichen Beispiel aus. Es mag sich darum handeln, daß der Schüler ein Wort, das er bisher nur gesprochen hat, nun auch schreiben lernen soll (hier unter Schreiben nicht die orthographische, sondern die kalligraphische Leistung verstanden). Wenn einer ein geschickter Schreiber werden will, so gehört dazu, daß er die einzelnen Buchstaben und ihre verschiedenen Verbindungen zu Wörtern richtig auffassen und richtig in der Schrift wiedergeben lernt und daß er es zuletzt auch zu Geläufigkeit im Schreiben bringt. Zunächst also hat der, der schreiben lernen will, die Form der einzelnen Buchstaben richtig auffassen zu lernen. Das geschieht dadurch, daß er veranlaßt wird, die einzelnen Buchstaben in ihre Elemente zu zerlegen und diese sich erst einzeln zur Klarheit zu bringen. Es handle sich nun um den Buchstaben g des kleinen deutschen Schreibalphabets. Der Buchstabe wird an die Wandtafel geschrieben und dabei sein Name eingeprägt, dann wird der Buchstabe in seine Elemente zerlegt: Aufstrich, oval mit Linksdruck, obere Schlinge mit Linksdruck, endlich Keil mit Verbindungsschlinge zum nächsten Buchstaben. Es soll dabei nicht, wie es methodisch richtig wäre, angenommen werden, daß o und h schon früher geschrieben worden, sonst müßte es einfach heißen: Der Buchstabe besteht aus o und h in der Anordnung, daß u. s. w. Ist nun die Zerlegung des Buchstabens in seine Elemente erfolgt, so gilt es, diese Elemente wieder zum Buchstaben zusammenzusetzen, der nun als die ganze Reihe der soeben angegebenen einzelnen Gesichtsvorstellungen erkannt wird. Diese Reihe zu einem Schreibbuchstaben vereinigter Gesichtsvorstellungen gilt es sodann einzuprägen, und zwar auch in der richtigen Reihenfolge einzuprägen, wobei zunächst eine vorläufige Nachbildung durch Schreiben mit dem Finger in der Luft ohne Schreibstift versucht werden mag. Darauf folgt die eigentliche Einübung des Buchstabens. Traten vorher schon beim Luftschreiben eine ganze Anzahl von Bewegungs-

empfindungen auf, so kommen jetzt noch weitere hinzu, kombiniert mit Berührungsempfindungen; die Feder oder der Stift müssen in einer ganz bestimmten Weise angefaßt, dem Körper und der Hand muß eine ganz bestimmte Haltung gegeben werden, die Hand muß beim Schreiben des Buchstabens über die Schreibfläche hinweggleiten (wobei sich ebenfalls Bewegungsempfindungen, kombiniert mit Berührungsempfindungen, einstellen), und dazu gesellen sich noch die zahlreichen Lageempfindungen, die in den auf den Synovialfalten der Gelenke, Bänder, Sehnen und Muskeln ausgebreiteten sensibeln Nervenendigungen dadurch entstehen, daß bei den verschiedenen Schreibbewegungen der Finger die Gelenkflächen stärker oder schwächer gegeneinander gedrückt und aneinander verschoben werden. Diese Einübung geht freilich anfangs nicht sogleich leicht und glatt von statten. Vielmehr werden im Anfange oft unzweckmäßige Schreibbewegungen gemacht, ähnlich wie bei den ersten Greifversuchen des Kindes auch viele unzweckmäßige Bewegungen gemacht werden. Aber wie bei den Greifversuchen des Kindes nach und nach die Bewegungen immer zweckmäßiger werden, so treten auch beim Schreiben infolge fleißiger Vergleichung dessen, was der Schüler geschrieben hat, mit den Musterbildern und durch fortgesetzte Übung nach und nach die unzweckmäßigen unter den Schreibbewegungen des Schülers immer mehr zurück, und durch die immer häufiger gelingende Nachbildung geht das Bild des zu schreibenden Buchstabens mit den dazu gehörigen Muskelbewegungs- und Lageempfindungsvorstellungen eine immer innigere Verbindung (sog. Verschmelzung) ein.

Was bei diesem Prozesse im materiellen Substrat des Geistes, im Gehirn und zwar speziell in der Großhirnrinde, vorgehen mag, kann man sich etwa folgendermaßen vorstellen: Zunächst bleibt in einer Ganglienzelle der Großhirnrinde ein Erinnerungsbild der Gesichtsempfindung des Buchstabens, d. h. eine durch die betreffende Erregung der Empfindungsnerven hervorgerufene materielle Spur, zurück. In einer anderen Zelle der Hirnrinde bleibt entsprechend ein Erinnerungsbild von der Gehörempfindung des Buchstabennamens zurück, in einer dritten Zelle ein Erinnerungsbild der Empfindung, die der Schüler in seinen Sprachwerkzeugen hatte, als er den Namen des Buchstabens aussprach, der sog. Sprechbewegungsempfindung, und endlich hinterläßt auch die Empfindung, die der Schüler beim Schreiben des Buchstabens hatte, an einer vierten Stelle ein Erinnerungsbild. Daß diese vier Erinnerungsbilder wirklich an verschiedenen Stellen, nicht an derselben Stelle der Gehirnrinde niedergelegt werden mögen, machen Thatsachen der Hirnphysiologie und -pathologie wenigstens wahrscheinlich. Von diesen Erinnerungsbildern oder Vorstellungen: der Gesichtsvorstellung, der Gehörvorstellung, der Sprechbewegungsvorstellung und der Schreibbewegungsvorstellung des Buchstabens kann man aber annehmen, daß sie mit einander in Verbindung stehen, weil die Ganglienzellen, in der wir sie aufgespeichert annehmen, durch sog. Associationsfasern mit einander verknüpft sind, so daß sich eine Erregung von jeder Erinnerungszelle auf sämtliche andere beteiligten Erinnerungszellen fortzusetzen vermag. Es können also mit den Gliedern derjenigen Vorstellungsreihe, die sich auf die Schreibbewegung des Buchstabens bezieht, auch die Glieder derjenigen Vorstellungsreihe, die sich auf die Sinnesempfindungen des Buchstabens beziehen, wieder reproduziert werden und umgekehrt. Indem sich nun mit den Gliedern einer solchen Reihe von Sinnesvorstellungen immer dieselben Bewegungen des Körpers so innig associieren, daß sich diese Bewegungen als eine durch den Zusammenhang der Associationsfasern hervorgerufene organische Begleitung der betreffenden Sinnesvorstellungen jedesmal einstellen, entsteht das, was man Geschicklichkeit oder Fertigkeit nennt. Und diese Association wird mit jeder Wiederholung des Prozesses inniger, weil die Nervenbahnen, je öfter sie in Erregung versetzt werden, um so leichter auf die Erregung hin „ansprechen." Zuletzt brauche ich bloß die Vorstellung der Schreibbewegung zu haben, und sofort wird mir auch der ganze großartige Mechanismus des Hirnes dienstbar: es stellt sich die Innervation der motorischen Nerven ein, durch welche die Finger zum Behufe des Schreibens in Bewegung gesetzt werden und mit ihr auch die Erregung der anderen Nerven, die die für die Aussprache des Buchstabens nötigen Sprachbewegungen, sowie das Hörbild und das Gesichtsbild des Buchstabens reproduzieren.

Und wie mit dem Schreiben, so ist es mit jeder anderen Geschicklichkeit, nicht bloß mit der im Zeichnen und in der sog. Handfertigkeit, sondern auch mit der des Virtuosen auf irgend einem Instrumente, des Präzisionsarbeiters (Feinmechanikers), des Taschenspielers, Glas-

bläsers, Modelleurs, Malers, der Spitzenklöpplerin, der Künstlerin in weiblichen Handarbeiten u. s. w. Die betreffenden Bewegungen werden zuletzt gewissermaßen automatisch. „Das Geheimnis aller Virtuosität beruht darauf, willkürliche Bewegungen zu unwillkürlichen, oder den Körper aus einem Instrument, auf welchem man spielt, vielmehr zu einem, welches selber spielt, zu machen.“ (Lazarus.)

Will man also Fertigkeit und Geschicklichkeit dem Zögling anerziehen, so handelt es sich zunächst darum, die sehr komplizierte Thätigkeit, die überall zu Grunde liegt, in die richtigen Elemente zu zerlegen, die für die verschiedenen Gebiete der Fertigkeit und Geschicklichkeit sehr verschieden sind, diese Elemente dann richtig wieder zusammenzusetzen und die Übung in dieser zusammengesetzten Thätigkeit so lange fortzusetzen, bis schließlich völlige, fast automatische Leichtigkeit in der Produktion erreicht ist.

3. **Erziehender Wert.** Die pädagogische Bedeutung dieser Geisteszustände liegt sowohl auf dem Gebiete der Regierung, wie auf dem des Unterrichts und der Zucht (s. darüber: Erziehung zur Arbeit). Insbesondere ist hier hervorzuheben, daß durch Übung vielfacher Geschicklichkeit auf verschiedenen Gebieten ein viel gesunderes Verhältnis zwischen Wissen und Können hergestellt werden kann, als es jetzt vielfach bei der Erziehung vorhanden ist. „Das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius einem Zeitalter machen kann, sind Kenntnisse ohne Fertigkeiten.“ So sagt Pestalozzi, und nach diesem Grundsatze hat er auch bei allen den Versuchen, die er machte, um das Ideal seines Lebens in die Wirklichkeit einzuführen, stets gehandelt. Es kann geradezu die Gestaltung der sittlichen Persönlichkeit bedrohen, wenn es versäumt wird, zwischen Wissen und Können ein Gleichgewicht herzustellen. Bloßes Wissen bläht auf; wer sich in Fertigkeiten und Geschicklichkeiten versucht hat, wird im allgemeinen viel nüchterner und bescheidener bleiben; er wird auch viel eher in der Lage sein, sich in den nicht seltenen Fällen, wo Handgeschicklichkeit im Leben eine Rolle spielt, besser fortzuhelfen, als einer, der dieser Fähigkeit entbehrt.

4. **Gefahren.** Andererseits muß aber freilich auch darauf aufmerksam gemacht werden, daß der bloßen Geschicklichkeit auch ein zu hoher Wert beigemessen werden kann und daß man auch auf diesem Gebiete der in der Erziehung so weit verbreiteten Verkehrtheit begegnet, die bloße Leistung im Vergleich zu dem inneren Willenszustande desjenigen, der die Leistung vollbracht hat, zu überschätzen. Es kann eine technisch unvollkommene Leistung pädagogisch doch sehr wertvoll sein, weil die Hingabe des Arbeitenden an die Aufgabe eine vollkommene war, und es kann umgekehrt eine technisch nicht anzufechtende Leistung pädagogisch ganz wertlos sein, weil der, von dem sie vollbracht wurde, etwas noch weit besseres zu leisten im stande war. Vor allen Dingen hüte sich der Erzieher auch auf dem Gebiete der Fertigkeit und Geschicklichkeit, wie auf jedem anderen, dem Zöglinge den Glauben beizubringen, daß er nun nach irgend einer Richtung fertig sei. Das erzeugt nur Hochmut und absprechendes Wesen, wie schon Goethe sagt:

„Dem Fertigen ist's niemals recht zu machen,
Ein Werdender wird immer dankbar sein.“

Ein solcher dankbarer Werdender sollte jeder Mensch Zeit seines Lebens bleiben.

Litteratur: Drbal, Lehrbuch der empirischen Psychologie. Wien 1875. — Du Bois-Reymond, Über die Übung. Berlin 1881. — Lazarus, Leben der Seele. 3. Aufl. Berlin 1883. — Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie. 3. Aufl. Jena 1896.

Leipzig-Gohlis. O. W. Beyer.

Geschlechter

s. Knaben u. Mädchen

Geschlechtstrieb

1. Beziehung zur Pubertät. 2. Verfrühte und perverse Entwickelung des Geschlechtstriebes. 3. Behandlung der Anomalien des Geschlechtstriebes.

1. **Beziehung zur Pubertät.** In der Regel fällt die Entwickelung des Geschlechtstriebes bei gesunden Individuen mit der sog. Pubertät zusammen. Letztere ist durch eine größere Reihe körperlicher Veränderungen — Eintritt der Menstruation, Entwickelung der Behaarung im Bereich der Genitalien, Entwickelung der Brustdrüsen, Formveränderungen des Kehlkopfes u. s. w. (s. unter Pubertät) — charakterisiert. Die Pubertätsentwickelung beginnt in Deutschland meist im 14. oder 15. Lebensjahr bei den Mädchen, im 15. oder 16. Lebensjahr bei den Knaben und erstreckt sich nicht über 2—3 Jahre. Zuweilen

beginnt sie bereits im 13., 12. und ganz ausnahmsweise schon im 11. Lebensjahr, ohne daß man in solchen Fällen stets von krankhafter Veranlagung sprechen könnte. Im Süden fängt die Pubertätsentwickelung überhaupt früher (in der Nähe der Tropen z. B. schon im 8. Lebensjahr), im Norden später an. Eine Verspätung um 1—3 Jahre kommt auch in unserem Klima nicht selten vor. Oft, aber nicht stets beruht sie auf Ernährungsstörungen oder konstitutionellen Krankheiten (Chlorose). Die Entwickelung des Geschlechtstriebs läuft der körperlichen Pubertätsentwickelung parallel. Geht erstere letzterer erheblich voran oder folgt sie letzterer erheblich nach, so liegt der Verdacht auf krankhafte Vorgänge nahe. Verfrühte Entwickelung des Geschlechtstriebes fällt oft mit abnormer Steigerung, verspätete mit abnormer Verkümmerung desselben zusammen. Für den Pädagogen hat selbstverständlich nur die verfrühte Entwickelung und die Steigerung des Geschlechtstriebes praktische Bedeutung. Von geringerer Bedeutung sind die abnormen Richtungen des Geschlechtstriebes, wie sie zuweilen schon in der Kindheit auftreten.

2. **Verfrühte Entwickelung des Geschlechtstriebes.** a. Ursachen. Zuweilen beobachtet man eine verfrühte Entwickelung ohne jede nachweisbare Veranlassung. So sind Fälle bekannt (Campbell), in welchen bei einem zweijährigen Knaben die körperliche Pubertätsentwickelung bereits im wesentlichen vollendet war und der Geschlechtstrieb sich schon zu regen begann. Meist handelt es sich in solchen Fällen um erblich schwer belastete Individuen. Öfter ist das verfrühte Auftreten des Geschlechtstriebes auf vorzeitige Beschäftigung der Phantasie mit sexuellen Vorgängen oder auf bestimmte körperliche Reize zurückzuführen. Die vorzeitige Beschäftigung der Phantasie mit sexuellen Dingen kommt gewöhnlich dann zu stande, wenn Kinder Gelegenheit haben schon sehr früh Romane zu lesen — einerlei ob diese schlüpfrigen Inhalt haben oder nicht — oder Gespräche Erwachsener über sexuelle Dinge anzuhören (verfrühter Theaterbesuch), oder sexuelle Vorgänge direkt zu beobachten (Haustiere, zoologische Gärten, bei der Arbeiterbevölkerung Zusammenschlafen von Eltern und Kindern). Daneben spielt auch die direkte Verführung eine große Rolle. Unsittliche Attentate auf Mädchen vor der Pubertätszeit lenken nicht selten die Phantasie zum ersten Mal auf Abwege. In manchen Bevölkerungsschichten treiben die Erwachsenen geradezu einen gewissen Sport damit, Kindern von sexuellen Vorgängen zu erzählen, und freuen sich über das ausbleibende Verständnis. Dies Ausbleiben des Verständnisses ist nur Schein. Es ist geradezu wunderbar, wie rasch der Kopf des Kindes aus einzelnen Andeutungen sich in solchen Dingen einen annähernd richtigen Zusammenhang konstruiert und wie geradezu zwangsmäßig die Phantasie des Kindes sich nun mit diesen Dingen beschäftigt. Erst sekundär tritt in diesem Fall zu der Steigerung des Geschlechtstriebes die Onanie hinzu. Jede der soeben angegebenen Thatsachen könnte ich sofort durch zahlreiche einzelne Krankengeschichten belegen. Das an zweiter Stelle angeführte Moment, welches sehr oft zur verfrühten Entwickelung des Geschlechtstriebes führt, besteht in bestimmten körperlichen Reizen. Die Onanie bildet hier gewöhnlich das Mittelglied, die Vorläuferin der Steigerung des Geschlechtstriebes. Bei Mädchen ist es z. B. nicht selten, daß infolge Ansiedelung des sehr verbreiteten Madenwurms (Oxyuris vermicularis) eine juckende Entzündung der Scheide und namentlich des Scheideneinganges eintritt. Dieser Reiz führt zunächst zu einfachen Scheuerbewegungen. Aus letzteren werden nach und nach onanistische Manipulationen. Schließlich ist es nicht mehr der Juckreiz, sondern das mit dem Scheuern rc. verknüpfte Wollustgefühl, welches immer wieder zu den onanistischen Manipulationen verführt. Bei den Knaben spielt oft die Phimose (Vorhautverengerung) und die Balanoposthitis (Entzündung auf der Innenfläche der Vorhaut und auf der Eichel) eine ähnliche Rolle. Auch Erytheme und Ekzeme (Hautausschläge) im Bereich der Genitalien sind bei beiden Geschlechtern oft in dieser Weise wirksam. Hier führt also ein peripherischer Reiz zu Onanie, und erst mit dieser entwickelt sich die verfrühte Steigerung des Geschlechtstriebes. Die Verführung zur Onanie durch Mitschüler wirkt gewöhnlich auch in dieser Weise. Das verführte Kind onaniert zunächst meist, ohne daß der Geschlechtstrieb irgendwie schon vorhanden oder gar gesteigert wäre, und erst mit und in Folge der Onanie stellt sich der verfrühte und oft auch zugleich gesteigerte Geschlechtstrieb ein. Bei manchen sehr tiefstehenden Schwachsinnigen beobachtet man sogar, daß die Onanie stets ein automatischer Akt bleibt

und zu einer Steigerung des bewußten Geschlechtstriebes gar nicht führt.

Jedenfalls ergiebt sich aus den vorstehenden Erörterungen, daß das verfrühte Auftreten des Geschlechtstriebes in sehr verschiedener Weise zu stande kommt und in viel verwickelteren Beziehungen zur Onanie steht, als Laien es gewöhnlich annehmen. Für die Behandlung ist eine Berücksichtigung dieser verschiedenartigen Entwickelung dringend geboten.

b. Äußerungen des verfrühten Geschlechtstriebes. Der verfrühte Geschlechtstrieb ist meist zugleich ein gesteigerter. Zuweilen übertrifft er sogar denjenigen des geschlechtsreifen Individuums. Er äußert sich in den meisten Fällen in excessiver Onanie, wobei jedoch daran zu erinnern ist, daß, wie erörtert, in vielen Fällen die Onanie der Steigerung des Geschlechtstriebes als ursächlicher Faktor vorangeht. Selten kommt es schon in der Kindheit zu wirklichen Coitusversuchen mit Personen des anderen Geschlechts. So hat man bei jugendlichen männlichen Schwachsinnigen unsittliche Attentate gegen weibliche Personen ihrer Umgebung, zuweilen auch gegen nahe Verwandte (im Fall Kelps z. B. gegen die eigene Mutter) beobachtet. Bei weiblichen Schwachsinnigen kommt es unter solchen Umständen gelegentlich zur Prostitution schon vor dem 15. Lebensjahr. Wo Coitusversuche mißlingen, kommt es nicht selten zu mutueller Onanie (zuweilen auch unter Geschwistern). Auch sexuelle Annäherung an Tiere wird mitunter beobachtet. Speziell kommen auf Grund eines verfrühten und gesteigerten Geschlechtstriebes bei der Landbevölkerung gelegentlich schon in der Kindheit sodomitische Akte vor. Alle diese Äußerungen des verfrühten Geschlechtstriebes müssen, wie aus den obigen Erörterungen über Verführung ꝛc. hervorgeht, keineswegs stets krankhaft sein. Es ist nur richtig, daß der gesteigerte Geschlechtstrieb bei geisteskranken Kindern (Schwachsinnigen) und krankhaft veranlagten Kindern (Erblich-belasteten) besonders häufig zu schweren Äußerungen, wie sehr excessiver Onanie, Prostitution, unsittlichen Attentaten, Sodomie ꝛc. führt. Bei gesunden Kindern führt er gewöhnlich nur zur Onanie.

c) Perverse Richtungen des verfrühten Geschlechtstriebes. In seltenen Fällen nimmt der verfrühte und gesteigerte Geschlechtstrieb insofern eine pathologische oder perverse Richtung, als trotz normaler Entwickelung der Genitalien die Genitalempfindungen denen des anderen Geschlechtes entsprechen und der Geschlechtstrieb sich daher auf das gleiche Geschlecht richtet. Es handelt sich also um Knaben, deren ganzer Charakter und deren Geschlechtsempfindung weiblich ist, und um Mädchen, deren ganzer Charakter und deren Geschlechtsempfindung männlich ist. Erstere suchen ihre geschlechtliche Befriedigung bei anderen Knaben und zwar bald durch mutuelle Onanie, bald durch Reibung der Genitalien aneinander u. s. w. Letztere suchen ihre geschlechtliche Befriedigung bei anderen Mädchen und zwar gleichfalls gewöhnlich durch mutuelle Onanie (Tribadie). Wo diese Umkehr der sexuellen Gefühle schon in der Kindheit auftritt, handelt es sich fast ausnahmslos um kranke Individuen. Man bezeichnet diesen Krankheitszustand auch als homosexuelle Parerosie oder conträre Sexualempfindung.

3. Behandlung der Anomalien des Geschlechtstriebes. Der Behandlung der Onanie ist ein spezieller Artikel gewidmet. Die Behandlung der perversen Richtungen des Geschlechtstriebes im Kindesalter ist jedenfalls nur nach Untersuchung des Kindes durch einen erfahrenen Arzt zu beginnen. Die Prophylaxe der Anomalien des Geschlechtstriebes hat alles das zu berücksichtigen, was oben über die Ursachen dieser Anomalien angegeben wurde.

Litteratur: v. Krafft-Ebing, Psychopathia sexualis 1893. — Hegar, Der Geschlechtstrieb. Freiburg 1894. — Eulenburg, Sexuelle Neuropathie 1895.

Jena. Th. Ziehen.

Geschmack

1. Psychologisches und Ethisches. 2. Zur Erziehung.

1. Psychologisches und Ethisches. Wenn man auch in der Neuzeit besonderen Übungen der niederen Sinne das Wort redet (so z. B. W. Preyer „die Seele des Kindes") und die weit reichende Bedeutung einer besseren Sinneskultur betont wird,*) so steht doch die psycho-

*) „Die Folgen verfeinerter und planmäßiger Sinneskultur müßten für die wissenschaftliche Forschung, namentlich soweit man es dabei mit der realen Welt zu thun hat, ferner für die künstlerische, gewerbliche und landwirtschaftliche Thätigkeit, bei tausend Vorkommenheiten des täglichen Lebens, auf Reisen, im Kriege u. s. w. von unberechenbarer Bedeutung sein, und selbst den Erziehern in Haus und Schule käme es gar herrlich zustatten, wenn sie in ihrer Jugend viel genauer sehen, hören ꝛc. gelernt hätten." P. Ehrat, Die Bedeutung der Logik ꝛc. S. 55.

logische Wertschätzung des Geschmacksinnes zur Zeit noch so wenig hoch, seine Beziehungen zum psychischen Besitzstand erscheinen noch so unerheblich, daß wir uns sofort ohne Bedenken der metaphorischen Bedeutung des vielgebrauchten Wortes zuwenden können. Aber damit beginnt auch gleich die Verlegenheit.

Wir sprechen ebenso von Geschmacksbildung wie von dem schlechten Geschmack der Menge, die Ablehnung, über den Geschmack zu streiten, ist sprichwörtlich, und doch setzen wir Geschmacksmängel auf Rechnung der Erziehung. Ein guter Geschmack erscheint uns als eine wertvolle Mitgift, gleichwohl fürchten wir unter gewissen Umständen einen Verderb desselben und klagen über Geschmacksverirrung. So ist Natürliches und Künstliches eigentümlich durcheinander gemischt, unsicher schwankt der Sprachgebrauch hin und her, und es mag besonders auffallen, daß die Herbartische Pädagogik das ästhetische Interesse gerade mit diesem Worte verdeutscht hat.

Der Ausdruck Geschmack kann für die Entwickelung ästhetischer Auffassung als typisch gelten. Wie diese von subjektiver Erfahrung zu objektiven Normen aufsteigt, so dehnt und wandelt sich seine Bedeutung. Ursprünglich bedeutet Geschmack nur Gabe und Geschick für ein besonderes Genießen, die Vorliebe für gewisse Lustgefühle, mögen sie nun aktiv oder passiv zustande kommen. Daher ist damit immer ein Vorziehen oder Verwerfen verknüpft, eine Art von Schätzung, von mehr oder weniger deutlichen Werturteilen, die natürlich individuell bedingt sind und ganz subjektiv ausfallen. Je mehr aber künstlerische Übung ein Quellgebiet eigenartiger Lustgefühle schafft, je mehr durch Gesellschaft und Geschichte sich aus dem Chaos individueller Liebhaberei Maßstäbe aussondern, die Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben, desto mehr treten auch in der Geschmacksbethätigung an die Stelle subjektiven Beliebens objektive Elemente, welche den Einzelnen unter den Druck eines Sollens stellen. So erklärt es sich, daß die Bedeutung des Wortes Geschmack dahin umschlägt, daß damit das Maß von Anpassung gemeint ist, welches das ästhetische Empfinden des Individuums den anerkannten objektiven Normen gegenüber erfahren hat. So verschieden demnach auch die Geschmacksanlagen sein mögen, ohne Bildung ist der Geschmack roh, zufällig, fragmentarisch. Geschult wird er zum ästhetischen Takt, zum Sinn für das künstlerisch Vollendete, für Maß und Harmonie, zu einer Art von Witterung für wirkliche Schönheit, ja überhaupt für das quod decet, so daß er den Produzierenden ebenso leiten kann wie den Genießenden.

Indem der Geschmack wesentlich in das Gebiet des Willens hineinreicht und das gesamte Thun und Lassen des Menschen beeinflußt, macht er sich überall geltend, wo es sich um Formen und Maße, um deren Beziehung, Zusammenhang und Übereinstimmung handelt. Mag es daher auch verfehlt sein, ihn zu einer ethischen Instanz zu machen, — daß er für die Auffassung und Behandlung sittlicher Fragen nicht ohne Bedeutung, unterliegt keinem Zweifel. Im täglichen Leben führt er sein stilles Regiment, und wie er in Kleidung und Wohnung, im Umgang und Verkehr zum Ausdruck kommt, so bestimmt er nicht nur Rede, Stil und Lektüre, sondern auch Wahl und Umfang der Erholung, der Unterhaltung und jeglichen künstlerischen Genießens. Geschmacksbildung, das sicherste Kennzeichen wirklicher Entrohung, steht daher nicht nur für das sittliche, sondern auch für das religiöse Empfinden in fördernder Nähe; denn was Michelangelo von der Kunstthätigkeit rühmt: „Nichts macht die Seele so fromm und rein als das Streben, etwas Vollendetes zu erzeugen", das gilt sicher auch vom wahren Kunstgenuß.

2. Zur Erziehung. Betrachtet man den Geschmack als eine Art der Gewohnheit, so erhellt, daß Umgang und Gewöhnung seine mächtigsten Erzieher. Man versetze einen Menschen in das wohlgewählte Bereich einer angemessenen sinnlichen Erfahrung, und Lust und Bedürfnis wachsen in wechselseitiger Unterstützung. Auch dem relativ Stumpfen kann auf diese Weise ein gewisser passiver Geschmack anerzogen werden. Tritt Belehrung hinzu — und bei höher gesteckten Zielen läßt sie sich nicht wohl entbehren — so wird ein verständiger Führer in der Sparsamkeit seiner Weisungen die Meisterschaft bekunden. Theoretische Hilfen bleiben wirkungslos und erkälten; aber das geistige Auge richten, den entscheidenden Punkt bezeichnen, unmittelbar die Sache wirken lassen, ein Gedicht, z. B. nicht rühmen aber so lesen, das es packt, ein Musikstück zu Gehör bringen, wie es sein soll — das sind die einfachen Wege der Geschmacksbildung.

Allerdings derartige allgemeine Aufstellungen sind praktisch von keinem besondern Wert. Noch krankt die Pädagogik in allen hier einschlägigen Fragen an einem unklaren

Naturalismus, dem Vater des Schlendrians und der Selbstgenügsamkeit, der gerade das unmöglich macht, was allein das Geheimnis praktischer Erfolge in sich schließt — ein wohlüberlegtes, planmäßiges Vorgehen.

Alle Bemühungen um Geschmacksbildung haben an jene bekannten Erscheinungen anzuknüpfen, welche uns das Kind schon frühe besorgt zeigen, sich mit allerhand Flitter und buntem Kram in lustigem Behagen zu schmücken und Klang und Geräusch rhythmisch zu deuten, an jene niedrigst stehenden Menschen erinnernd, denen des Körpers Schmuck vor Kleidung geht, und Tanz und Spiel zu den ersten Bedürfnissen gehören. In solchem kindischen Gebaren offenbart sich Anlage und Empfänglichkeit, auf welche alle erziehende Thätigkeit baut. Sie wird zunächst nur darin bestehen, daß das Häßliche und Rohe nach Möglichkeit ferngehalten wird, daß grelle Eindrücke, unvermittelte Übergänge vermieden werden, daß dagegen Einfachheit und Übereinstimmung, überhaupt gefällige Formen die Umgebung beherrschen. Man wende nicht ein, daß das doch nur für den kleinen Teil der durch Glücksgüter begünstigten Jugend einen Sinn habe. Reinlichkeit und Ordnung machen auch die geringste Hütte zu einer Schule des Geschmacks, und ein einfacher Wandschmuck, wohlgepflegte Gartenbeete, die Eindrücke des Kultus, das Volkslied, endlich ein gut gewähltes Bilderbuch rc. erziehen auch das Dorfkind; und wenn ihm auch die Nahrung für seinen Schönheitssinn nur spärlich zugemessen ist, so ist doch sein Geschmack in der Regel unverdorbener als der seiner bevorzugten Altersgenossen, die schon frühe mit den geschmacklosen Übertreibungen und launischen Gebilden der Mode Bekanntschaft machen und den verderblichsten und widersprechendsten Eindrücken offen stehen. Durchschnittlich erfährt gerade in der sog. bessern Gesellschaft trotz der reichlich gebotenen Mittel die Geschmacksbildung der Jugend die allerbedenklichste Pflege und meistens hat der Sinn für das Unrechte und Unsolide, für das Verzerrte, Ungesunde und Frappante schon von ihr Besitz ergriffen, wenn man es der Mühe wert findet, sich um dergleichen zu bekümmern.

Auch für die Schulen ist es noch nicht Sitte geworden, die Geschmacksbildung als eine anderen gleichwertige Aufgabe zu betrachten. Noch gehört sie in der Hauptsache zu jenen Dekorationsstücken, mit denen sich bei feierlichen Gelegenheiten die pädagogische Rhetorik herausputzt. Schon die Stätten des Schulunterrichts und ihre Einrichtung sind in vielen Fällen eine Ironie auf den guten Geschmack, während doch gerade da, wo das Werk der Verstandes- und Gemütsbildung getrieben wird, auch der Schönheitssinn nachhaltige Eindrücke empfangen sollte. Es wäre in der That an der Zeit, beim Bau von Schulhäusern sowie bei Herstellung und Auswahl von Lehrmitteln die hygienischen Überlegungen durch ästhetische zu ergänzen. Auch der Unterrichtsbetrieb bedarf nach dieser Seite noch kräftiger Imperative. Zwar den Zeichenunterricht beginnt man neuerdings richtiger zu schätzen, und die von G. Hirth und Lange zur Diskussion gestellten Gedanken werden hoffentlich praktische Früchte tragen. Aber auch der realistische Unterricht — insbesondere der in der Geschichte — harrt einer intensiveren Verwertung, während es dem Gesang- und Turnunterricht obliegt, mehr als bisher den Sinn für schöne Massenleistungen zu kultivieren. Wie sehr aber insbesondere dem Sprachunterricht die Aufgabe zukommt, neben der Pflege sprachlichen Wissens und Könnens das Ohr zu öffnen für Wohllaut und Ebenmaß, die Empfindung zu wecken für Kraft und Eigenart, das Gefühl zu bilden für Sauberkeit und Korrektheit, das bedarf in einer Zeit erschreckend um sich greifender Geschmacklosigkeit in sprachlichen Dingen keiner Begründung. Ja, es könnte überhaupt nicht schaden, wenn der ganze Tenor des Unterrichts auch einigermaßen ästhetisch beeinflußt würde.

Daß unser Gegenstand auch eine soziale Seite bietet, leuchtet ein. Auch das Volk kann und muß erzogen werden, und die Bestrebungen, demselben den Genuß wirklicher Kunstwerke zu verschaffen, das Handwerk unter die Einwirkung besserer Vorbilder zu bringen und es auf diese Weise zu heben, sind bekannt und ethisch und wirtschaftlich gleich wichtig. Daß die Erfolge ziemlich bescheiden, kann nicht Wunder nehmen. Trotz aller Differenzierungstendenzen gehört es zu den Eigentümlichkeiten der gesellschaftlichen Entwickelung, das Individuum immer tiefer in einen Assimilationsprozeß hineinzuziehen, und es giebt eine Menge von Mitteln, den Einzelnen unter dem Schein der Entlastung immer abhängiger zu machen. Zu den schlimmsten zählt die Mode, die erklärte Feindin des guten Geschmacks. Während der Geschmack nie seine individuelle Herkunft verleugnen kann, ist die Mode gleichmacherisch

und jeder persönlichen Eigenart feind. Jener nimmt seinen Ausgangspunkt vom subjektiven Empfinden, diese oktroiert ihre Produkte von außen, nicht weil sie schön sind, sondern weil sie ablehnen Schaden bringt. Der Geschmack ruht auf sicherem Grund und ist daher stetig, die Mode wechselt grundlos nach Zufall und beliebigen Anlässen. Geschmacksverirrungen, Stumpfheit, Schwächlichkeit und Gleichgiltigkeit sind die Folgen ihrer Herrschaft, die von dem sittlichen Gebiete abzuwehren unmöglich ist. Nur kräftige Individualitäten leisten hier Widerstand, und jede zu gunsten einer gesunden Geschmacksbildung geschaffene Position steht in diesem Sinne im Dienste sittlicher Bildung. Hierher gehört nicht nur eine tiefer fundierte ästhetische Bildung all' derjenigen, welche auf das Volk zu wirken berufen sind, sondern auch Förderung alles dessen, was der Menge den Zugang zu den großen Werken der Kunst erleichtert. Daß die Einsichtigen willig und mächtig seien, alles Geschmacklose und Geschmack verderbende von sich abzuthun und eine Art von Polizei zu bilden gegen das Unechte, Schlechte und Gemeine — ist leider noch ein frommer Wunsch.

Litteratur: Außer den wiederholt genannten Werken aus Psychologie und Ethik: Fechner, Vorschule der Ästhetik. — F. Th. Vischer, Mode und Cynismus. — Lange, Prof. Dr. Konrad, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. — G. Hirth, Ideen über Zeichenunterricht und künstlerische Berufsbildung.

Kaiserslautern. C. Andreae.

Geschwätzig

s. Plauderhaft

Geselligkeit

s. Umgang

Gesellschaft und Erziehung

s. Soziologie

Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte

1. Gründung. 2. Satzungen. 3. Aufgaben und Ziele. 4. Entwickelung und Bestand.

1. Gründung. Auf dem Zürchersee, bei der Festfahrt der 39. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner i. J. 1888, wurde auf Anregung des Herausgebers der Monumenta Germaniae Paedagogica, (s. d.) Dr. Karl Kehrbach, der Beschluß gefaßt, eine Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte zu gründen zunächst mit der Absicht einer wissenschaftlichen Unterstützung der MGP. Ein Ausschuß, dem außer Dr. Kehrbach die Professoren Reifferscheid aus Greifswald, Kluge aus Jena, Uhlig aus Heidelberg und Gymnasialdirektor Wirz aus Zürich angehörten, sollte die Angelegenheit weiter verfolgen, die Ziele der Gesellschaft näher bestimmen und einen geeigneten Zeitpunkt für die konstituierende Versammlung festsetzen. Dieser fand sich erst zwei Jahre später. Es war nützlich erachtet worden, das Erscheinen einiger weiterer Bände der MGP abzuwarten, um von der Bedeutung und dem Umfange des Unternehmens einen deutlichen Begriff zu geben, und vorher die Satzungen einem Kreise von namhaften Gelehrten und Pädagogen zur Begutachtung vorzulegen. Der Wirkungskreis der Gesellschaft war inzwischen erheblich weiter gedacht.

Während der sog. Dezemberkonferenz, welche über die Reform des höheren Unterrichts in Preußen beriet, am 14. Dezember 1890, fand die Gründung der Gesellschaft im Architektenhause zu Berlin statt. Der Ortsausschuß, dem Lehrer und Leiter der verschiedenen Bildungsanstalten von der Universität bis zur Volksschule, Vertreter der Handwerkerschulen, des Turnunterrichts, der Taubstummenanstalten, sowie Mitglieder verschiedener Konfessionen angehörten, hatte durch einen Aufruf eingeladen. „Gerade jetzt, hieß es darin, da die Fragen der Erziehung und des Unterrichts in den Vordergrund des öffentlichen Interesses getreten sind, da wir vielleicht an einem Wendepunkte in der Entwickelung des nationalen Erziehungswesens stehen, erscheint es geboten, der Gegenwart aus der Vergangenheit die Zukunft zu erhellen, die zeitlichen und örtlichen Wandlungen, welche innerhalb wechselnder politischer, religiöser und sozialer Zustände die Bildung unsers Volkes in ihren Höhen und Tiefen erfahren hat, aufzuzeigen und geschichtlich zu erläutern. Diese dringende und würdige Aufgabe kann in wissenschaftlich genügender Weise nur gelöst werden durch die einheitliche Arbeit vieler Kräfte, welche den weithin zerstreuten Bemühungen auf diesem Gebiete einen Mittelpunkt schaffen, sammelnd und sichtend den vielgestaltigen Stoff zusammentragen und in ihren Veröffentlichungen den Weg der deutschen

Bildung durch die Jahrhunderte erleuchten." Zum Vorsitzenden des Vorstandes wurde der damalige Geh. Ober-Reg.-Rat im preußischen Unterrichtsministerium Dr. Höpfner gewählt, zum ersten Schriftführer Dr. K. Kehrbach. —

2. Satzungen. Wir heben folgende Paragraphen heraus: § 1. Zweck der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte ist die möglichst vollständige Sammlung, kritische Sichtung, geschichtliche Verarbeitung und wissenschaftliche Veröffentlichung des in Archiven und Bibliotheken zerstreuten Materials, soweit es Bezug hat auf die Erziehungs- und Schulgeschichte in den Ländern deutscher Zunge.

§ 2. Die Erreichung dieses Zweckes seitens der Mitglieder wird angestrebt durch die Sammlung von: a) Schulordnungen (von Staaten, Kirchen, Gemeinden, sonstigen Genossenschaften oder einzelnen Personen erlassen), nebst den internen Schulgesetzen, Bestellungsbriefen, Breven, Bullen, Kapitularien, Eidesformeln, bischöflichen Niederlassungsbestätigungen, Ordenskonstitutionen, Stundenplänen, Synodal- und Besoldungsakten, Rechnungen, Quittungen, Visitationsprotokollen u. s. w. b) Schulbüchern; c) Pädagogischen Miscellaneen, wie Biographieen und Tagebüchern von hervorragendem pädagogischen Werte, bildlichen Darstellungen, Matrikeln, Schulkomödien und Schulaufführungen jeder Art, Schulreden, pädagogischen Gutachten und Akten über Erziehung und Unterricht, endlich Tischzuchten und ähnlichem.

Hierher gehören auch einzelne Notizen, die sich auf äußere und innere Verhältnisse der Erziehung und des Unterrichts beziehen, und die sich in Briefen, in Chroniken, in Epicedien und Epithalamien, auf Inschriften, in Legaten, in Seelenbüchern, Urkunden, in Zinsbüchern, in Werken verschiedenster Art u. s. w. befinden.

§ 4: Der Sitz der Gesellschaft ist in Berlin.

§ 5: Es wird durch die Generalversammlung ein Kuratorium auf je drei Jahre gewählt, innerhalb dessen sich auf Grund einer von diesem selbst festzustellenden Geschäftsordnung zur Leitung der Geschäfte bilden: a) ein Vorstand, b) ein Redaktionsausschuß, c) ein Finanzausschuß.

§ 9: Der regelmäßige Jahresbeitrag beträgt 5 M.

§ 13: Die beschlossenen Veröffentlichungen erscheinen unter dem Titel Monumenta Germaniae Paedagogica oder in den „Mitteilungen der Gesellschaft".

§ 14: Jedes Mitglied erhält: 1. unentgeltlich die Mitteilungen der Gesellschaft, 2. das Recht, die Veröffentlichungen der Gesellschaft mit 5 % Rabatt direkt vom Vorstand zu beziehen." —

Das Kuratorium der Gesellschaft besteht aus mindestens 35 Mitgliedern. Es ist erwünscht, daß unter den Mitgliedern des Kuratoriums sich Vertreter aller in Betracht kommenden Schulgattungen, Konfessionen, Staaten, Fachwissenschaften befinden.

3. Aufgaben und Ziele. Wenn nach Ranke die Geschichte die Aufgabe hat, „bloß zu zeigen, wie es eigentlich gewesen ist", so haben die Darstellungen der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts dieser Aufgabe bis jetzt nur sehr unzulänglich genügen können. Längst sind in Deutschland zahlreiche wissenschaftliche Gesellschaften thätig, uns die Vergangenheit unseres Volkes in Staatsleben, Litteratur und Kunst zu erschließen. Sorgfältig werden als schätzbare Materialien ein fragmentarisches Ornament, ein paar Reimzeilen oder allitterierende Namen, eine nebensächliche Notiz, ein Datum in einer Klosterchronik gesammelt und eingereiht; sie sind wertvolles thatsächliches Material. Die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte ist mit der Absicht gegründet, dies thatsächliche Material für die Geschichtschreibung der deutschen Pädagogik zu sammeln und bereit zu stellen. Es fehlte vor ihrer Gründung eine Vereinigung zur Durchforschung des Bodens, dem das ganze geistige und sittliche Leben des deutschen Volkes ununterbrochen Nahrung und Gestaltung verdankt. Die Geschichte der Pädagogik ist bisher wesentlich im engeren Sinne als Geschichte der Erziehungswissenschaft, der Systeme, Theorieen, Methoden gefaßt worden; das Biographische und Systematische herrschte vor. Was uns fehlt, ist eine Geschichte der pädagogischen Wirklichkeit in vergangener Zeit, dessen was eigentlich war. Der Zustand ist etwa dem zu vergleichen, in welchem sich die Wissenschaft von der älteren deutschen Staats- und Verfassungsgeschichte vor der Gründung der Monumenta Germanicae Historica im Jahre 1819 befand.

Die Bedeutung dieses weitzerstreuten, zum großen Teile noch verborgenen thatsächlichen Materials wird fast allgemein noch unterschätzt. Wenn neben oft ganz ephemeren Erscheinungen

der gelehrten Litteratur unsere öffentlichen Bibliotheken auch z. B. die im Schulunterricht der höheren und niederen Schulen gebrauchten gedruckten Hilfsmittel, die Schulbücher, gesammelt hätten, und noch sammelten, wir würden nicht fast aller Grundlagen oft für eine Reihe von Jahrzehnten ermangeln, wenn es sich darum handelt, festzustellen, was wirklich in den Schulen getrieben worden ist, nicht was nach den von oben herab ergangenen allgemeinen Schulordnungen und Anweisungen getrieben werden sollte. Und hat nicht eine Fibel, ein Volksschullesebuch, das in einer Landschaft während einiger Jahrzehnte in allen Dorfschulen gebraucht worden ist, auf die Volksseele, auf Phantasie, Gemüt, sittliche und wirtschaftliche Grundsätze der Massen ganz anders bestimmend gewirkt als die gesamte schöne Litteratur?

Die Geschichte der Pädagogik verzeichnet, um ein anderes Beispiel zu wählen, die Bemühungen Preußens um die Einführung der pestalozzischen Methode in den Schulen. König und Königin, Minister und Staatsräte treten dafür ein, hoffnungsvolle Jünglinge sendet der Staat aus, um in unmittelbarer Berührung mit dem Meister sich mit seinem Geiste zu erfüllen und seine Methode in ihrer ursprünglichen Anwendung kennen zu lernen. Ein für das verarmte und zerbrochene Preußen sehr erheblicher Betrag wird bereit gestellt, um Pflanzschulen pestalozzischer Erziehungskunst zu gründen und auch die älteren Lehrer mit ihrem Verfahren bekannt zu machen. All das wissen wir. Wer aber nun darstellen sollte, was in den Volksschulen Ostpreußens, Schlesiens, der Altmark u. s. w. etwa im Jahre 1825 oder 1830 thatsächlich von der Methode Pestalozzis und wie es geübt wurde, der käme in große Verlegenheit. Die Verordnungen und Pläne sind bekannt, wieweit sie Wirklichkeit wurden, wissen wir nicht. Hier müßte auf Visitationsberichte, persönliche Aufzeichnungen und Ausarbeitungen der Lehrer, Bücher und Hefte der Schüler, Prüfungsprotokolle u. s. w. zurückgegangen werden. Dieses Material fehlt noch fast ganz. So ist es überall, namentlich auf dem Gebiete der Volks- und Mittelschulen. Man denke, wie sich seit 1819 die Auffassung und Kenntnis von dem geistigen, wirtschaftlichen und politischen Leben etwa der karlingischen Epoche gewandelt hat durch die Sammlung, Veröffentlichung und Verarbeitung urkundlichen Materials. Ähnlich wird die Wandlung in der Kenntnis und dem Verständnis der pädagogischen Entwickelung eines bestimmten Zeitraums sich darstellen, nachdem einmal das weitverstreute Material unmittelbarer Zeugnisse des Schul- und Erziehungslebens wird vorliegen. Die direkte Einwirkung der pädagogischen Systeme, der behördlichen Verordnungen, der Vorschriften wird meist erheblich überschätzt. Selbst in einem so straff organisierten Staate wie Preußen geht von der ursprünglichen Kraft des ersten Impulses durch Reibung in den Zwischenstellen viel, oft das Beste verloren. Die Grundsätze, nach denen an Ort und Stelle selbst, also in den Schulen, Unterricht und Erziehung gehandhabt werden, weichen von den in Schulordnungen und Erlassen ausgesprochenen nicht selten ab. Langsam und stückweise nur wird der Wunsch Wirklichkeit. Wie viel auf dem Gebiete der Sammlung urkundlichen Materials zur Erziehungs- und Schulgeschichte noch zu thun ist, was hier alles der Nutzbarmachung durch den Historiker noch harrt, das zeigen die Jahrgänge der Mitteilungen (s. d.), welche die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte veröffentlicht hat, aufs schlagendste. Universitäten, Lateinschulen, Ritterschulen, Bürgerschulen, Dorfschulen, Winkelschulen, Erziehung der Fürstensöhne und der Tagelöhnerkinder, Lehrerprüfungen, Lehrerzeugnisse, Berufungsurkunden, Visitationsberichte, Stundenpläne, Gehaltsverhältnisse, soziale Stellung der Lehrer, Schulkomödien, pädagogische Bibliotheken, Stiftungsbriefe, Statuten u. s. w. — eine Real-Encyklopädie des Schul- und Erziehungswesens im Kleinen! Nur das lange Zusammenwirken vieler Kräfte kann hier Ersprießliches leisten.

Und es ist, wie die Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte von ihrem ersten Tage betont hat, notwendig, diese Nachforschungen und Veröffentlichungen im objektivsten Sinne zu leiten. Alle religiösen und politischen Bekenntnisse müssen sich die Hand reichen, und da, namentlich im Mittelalter, Bildungsmittel und Bildungsformen im weiten Umfange den Nationen des Abendlandes gemeinsam waren, — man denke etwa an das Doctrinale des Alexander von Villa-Dei, so kommt auch die außerdeutsche Geisteswelt in Betracht. So finden wir unter den ersten Mitgliedern des Kuratoriums der Gesellschaft neben dem Archivar des päpstlichen Stuhles in Rom den protestantischen Professor der Theologie, neben vornehmen und gelehrten Äbten und Kapitularen der Benediktiner, Cister-

zienser, Kapuziner und Franziskaner den evangelischen Konsistorialrat, den Diakonus der Brüdergemeinde, den Jesuiten-Provinzial; den Volksschullehrer neben dem wirklichen Geheimen Rate, den Linksliberalen neben dem Konservativen, den Vertreter des humanistischen Bildungsideals neben dem Realschulmanne. Ihre Aufgabe wird die Gesellschaft erfüllt sehen, wenn sie dem künftigen Geschichtschreiber deutschen Schul- und Erziehungswesens die thatsächlichen Unterlagen wird geliefert haben, damit er darstellen könne, wie es in Nord und Süd, in Stadt und Land, in den Höhen und Tiefen der Bildung, innerhalb der verschiedene Jahrhunderte eigentlich gewesen ist. Erst die Anfänge sind gemacht worden. Notwendig wird es auch sein, im Anschlusse an Archiv und Bibliothek der Gesellschaft die Schulbücher der Vergangenheit zu sammeln, soweit sie noch zu sammeln sind. Im Gegensatz zu anderen Büchern wird das Schulbuch im eigentlichsten Sinne des Wortes meist verbraucht, vom Erwachsenen werden diese Zeugen seiner geistigen Entwickelung im allgemeinen sehr gering geschätzt, ihr oft eminenter Kulturwert wird verkannt, ihre Bedeutung für die Bildungsgeschichte der Volksmassen wenig gewürdigt. An einem Verzeichnis der Volksschullesebücher z. B., wie es Professor Fechner aufgestellt hat, von Rochow bis auf die Gegenwart, läßt sich die innere Geschichte der preußischen Volksschule ablesen.

4. **Entwickelung und Bestand.** Im Mai 1891 sandte die Gesellschaft die ersten Proben ihrer Thätigkeit als Festgabe an die 41. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner nach München. Die Unterrichtsminister der deutschen Staaten, zunächst Preußens, wurden ersucht, den Bestrebungen der Gesellschaft in anbetracht ihrer Bedeutsamkeit und Gemeinnützigkeit ihre Unterstützung angedeihen zu lassen, und den unterstellten Behörden, insbesondere den Vorständen der Archive und Bibliotheken, die Förderung der Nachforschungen ans Herz zu legen. Zugleich wurde darauf hingewiesen, daß es sich empfehlen dürfte mehr als bisher die Schulprogramme, die jetzt vielfach fremde Stoffe behandeln, für die Förderung der Geschichte der einzelnen Anstalten fruchtbar zu machen. Die Anregung fand allerorten wohlmeinende Aufnahme und an einzelnen Stellen rege Förderung.

Um aber die wissenschaftlichen Aufgaben, deren nächste die Aufsuchung, Feststellung und Registrierung des vorhandenen Materials ist, der Lösung näher zu führen, und um die Geschäftsleitung zu erleichtern, mußte bald zur Bildung von territorialen Gruppen in den einzelnen Ländern des deutschen Reiches, Österreichs und der Schweiz geschritten werden. Der unermüdlichen und aufopfernden Thätigkeit Karl Kehrbachs gelang es, bis zum Jahre 1893 bereits folgende Gruppen ins Leben zu rufen: Anhalt, Baden, Großherzogtum Hessen, Oldenburg, Schweiz, Westfalen, Pommern. Bis zum Jahre 1895 waren dazu gekommen in geschlossenen Organisationen: Braunschweig, Rheinland, Württemberg, Österreich und Hessen-Nassau-Waldeck. Am großartigsten entfaltete sich die Bewegung unter der Führung v. Hartels in Österreich. Davon giebt das der Kölner Philologenversammlung von 1895 gewidmete sog. Austria-Heft der „Mitteilungen“ (Jahrgang V, Heft 3) Kunde. Am Anfang des Jahres 1896 steht bevor die endgiltige Konstitution der Gruppen: Bayern, Sachsen, Elsaß-Lothringen, Mecklenburg, der Hansestädte und einzelner preußischer Provinzen, von denen einige sich sehr spröde zeigen. Geplant ist seit lange eine Ordensgruppe, durch die in systematischer Weise das Material zu einer Darstellung der pädagogischen Thätigkeit der einzelnen katholischen Ordensverbindungen gesammelt und verarbeitet werden soll. Erschwert wird hier die Arbeit dadurch, daß in dem durch seine Bildungsverdienste berühmten Benediktinerorden wenig aufgezeichnet worden ist, die Unterrichtsübung und Erziehungsform vielmehr wesentlich auf mündlicher Überlieferung ruhen.

Von einzelnen Gruppen ist die Aufgabe, das Vorhandene zu sammeln und zu registrieren bereits beträchtlich gefördert worden. Indem die in ihrem Gebiet selbständigen Kuratorien der Landesgruppen aus angesehenen Schulmännern und Gelehrten des Landes selbst sich zusammensetzen, wird die genaue Sachkenntnis ebenso wie das Interesse an der territorialen und lokalen Forschung gewährleistet.

Meldungen zur Mitgliedschaft sind an den Schatzmeister der Gesellschaft zu richten (z. Z. Professor Fechner, Berlin SW., Friedrichsstraße 229). Vereine, Archive, Bibliotheken, Anstalten können als korporative Mitglieder beitreten.

Litteratur: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. Im Auftrage der Gesellschaft herausgegeben von Karl Kehrbach. Berlin 1891—1895 (Jahrgang I—V.)

Magdeburg. Stephan Waetzoldt.

Gesellschaftsspiele
f. Spiele

Gesetz und Hausgesetz
S. Gebot, Schulgesetz

1. Das Ziel des Landes-Schulgesetzes und das der einzelnen Schule. 2. Das Hausgesetz a) überhaupt und für öffentliche Schulen, b) für Alumnate. 3. Es enthält i. a. Vorschriften der Regierung und Zucht für die Schüler.

1. Das Ziel des Landes-Schulgesetzes und das der einzelnen Schule. Das Landesschulgesetz oder, wo dieses fehlt, die an seiner Stelle stehenden Erlasse der Staatsregierung gelten längere Zeit und geben die Grundlagen zu einem segensreichen Schaffen in der Schule. Beide lassen Raum zur Aufstellung besonderer Ziele, die abhängig sind von der Beschäftigung der Bewohner einer Gegend (Ackerbau, Bergbau, Industrie, Handel), von ihrer größeren oder geringeren geistigen Regsamkeit, ihrer durchschnittlichen Bildung, von ihrem Besitztum (arm, reich), von charakteristischem Denken und Handeln; wesentlich mitbestimmend ist die Einrichtung der Schule (Gliederung, Zahl der Schüler einer Klasse, genügende Lehrkräfte und Lehrräume) u. m. a. Die Vorschriften der Behörde sind weit genug, um die nähere Bestimmung zuzulassen. Die Ergänzung, Erweiterung, Vertiefung muß auch deshalb möglich sein, da die Pädagogik als Wissenschaft eine stete Weiterbildung erfährt: die Ziele der Lehrgegenstände werden geändert, zur Erreichung derselben und zur Bildung des sittlichen Charakters werden neue und sicherere Wege gezeigt. Dies anzuwenden, sofern es wissenschaftlich begründet ist, wird das Schulgesetz und die Verfügung der Behörde nicht hindern. Die Benutzung dieser Ergebnisse und die genauere Bestimmung des Lehr- und Erziehungszieles für eine Anstalt oder mehrere gleichartige, unter denselben Verhältnissen arbeitenden Anstalten tritt zu Tage in den Lehrplänen und weiteren Festlegungen, die für Lehrer und Schüler getroffen werden.

2. Das Hausgesetz. a) überhaupt und für öffentliche Schulen. Die Vorschriften, die i. a. die Maßregeln der Regierung und Zucht, nach denen sich die Schüler zu richten haben, enthalten, bilden die Schulordnung oder das Hausgesetz. Das Hausgesetz kann nur innerhalb des Rahmens des Landesschulgesetzes stehen. Neben allgemeinen Vorschriften der Wohlanständigkeit, Pünktlichkeit u. s. w. stehen solche, die dem besonderen Bedürfnis der Anstalt dienen, wozu auch die gehören, die erfahrungsgemäß leicht unbeachtet bleiben. — Die aufgestellte Ordnung wird den Schülern zur Nachachtung in die Hand gegeben oder im Lehrraume, allen deutlich sichtbar, angebracht. — Dem Hausgesetz rühmt man nach, daß es die Zöglinge an ihre Pflicht erinnere, sie also auf gesittetem Wege erhalte, daß es dem Lehrer das Amt erleichtere und ihm, wenn erstere sich Verstöße zu schulden kommen lassen, zu einem Rückhalte werde, besonders wenn es Strafbestimmungen treffe. Nur die für Volksschulen bestimmten Hausgesetze bringen Vorschriften für den Lehrer. Er wird deutlich an seine Pflicht erinnert, täglich und stündlich an die Erfüllung einzelner Gesetzesbestimmungen gemahnt. War er lässig, so trifft ihn der Vorhalt mit Recht. Aber bedenklich ist er doch, da auch die Schüler täglich und stündlich lesen oder doch lesen können, wie ihr Lehrer, der vollkommen und ihnen ein Vorbild sein soll, Dinge sich so sagen lassen muß, daß sie kontrollieren können, ob er gehorcht. — In den höheren Schulen und in den Anstalten, die ihre Berechtigung in besonderen Lebensverhältnissen haben (Waisen, Viersinnige, Idioten, Sittlich-Gefährdete) erscheint das Hausgesetz berechtigter, besonders wenn viele Schüler sich zusammen finden, die aus verschiedenen Lebenskreisen stammen und verschiedene Gewohnheiten und Bräuche mitbringen. Notwendig wird es auch der Eltern, bezw. Pfleger der Zöglinge wegen, die bei Übergabe ihrer Kinder an eine solche Erziehungsanstalt einen Vertrag für sich und ihre Kinder mit dieser eingehen, der im Hausgesetz näher bezeichnet ist. Wird derselbe von den Eltern oder Zöglingen nicht erfüllt, so giebt die Schule letztere zurück. (Für die Volksschule giebt es eine ähnliche Bestimmung, nach welcher sittlich-verwahrloste Kinder aus ihr entlassen werden. Sie räumt aber dem Lehrer sehr wenige Rechte ein, so daß er hier als ein fast Unmündiger erscheint.) Anstand und Sitte, die das Hausgesetz fordern, verstehen sich von selbst. Fehlen sie, so werden sie schwerlich durch geschriebene Gesetze herbeigebracht werden. Der Wunsch und die Einsicht der Notwendigkeit der Besserung müssen im Innern des Zöglings entstehen. Geschehen wird dies nicht

unter Verweis auf das Hausgesetz und nicht infolge eines periodisch-wiederkehrenden Verlesens desselben, sondern durch besondere Aufsicht, Pflege, Seelsorge, die der Erzieher ausübt. Bestimmungen über die Größe der Strafe für gewisse Vergehen sind verwerflich, da die Übertretungen bei den verschiedenen Schülern, ja auch bei demselben Schüler in verschiedener Zeit, verschiedene Ursachen haben können.

b) für Alumnate. In Alumnaten sind Hausgesetze zur Erhaltung der Hausordnung nötig. Der Erzieher muß aber sich zuerst unter sie stellen. In großen Erziehungsinstituten treffen sich Zöglinge verschiedener Lebenskreise, verschiedener Landes- und Erdteile, zeigen also ein mannigfaltig geartetes, sich wohl gegenüberstehendes Denken und Begehren, das durch die jugendliche Beweglichkeit und das stete Kommen und Gehen von Zöglingen, das einem Entstehen und Bleiben eines einheitlichen Schulgeistes hinderlich ist, eine bedenkliche Anregung und Verstärkung erfährt. (S. Art. Alumnat.)

3. Es enthält i. a. Vorschriften der Regierung und Zucht für die Schüler. In allen Schulen werden sich je nach der Größe, Einrichtung, dem Schulgeiste und sonstiger besonderer Verhältnisse derselben gewisse Gebräuche als vorteilhaft erweisen, deren Zusammenfassen als ein Hausgesetz angesehen werden kann, auch wenn es nicht geschrieben vorliegt. Dasselbe kann sich beziehen auf regelmäßig wiederkehrende Konferenzen, auf die Reihenfolge der Klassen beim Gang zur gemeinsamen Andacht, auf den Platz, den diese bei derselben einnehmen, auf die Reihenfolge der Betenden, auf Teile und Inhalt der allgemeinen und der Klassen-Andacht; ferner auf bestimmten regelmäßigen Verkehr mit den Eltern der Schüler (Elternabende), auf die Zeit der Benutzung des Schulgartens durch die verschiedenen Schulklassen, auf dessen Verteilung u. s. w., auf die Reihenfolge der Klassen beim Gang zur Erholungspause, auf Aufstellen der Schüler an bestimmten Plätzen und über deren Anordnung nach derselben; darauf, daß ein Schüler während des Unterrichts für den Lehrer nicht etwas besorgen kann, daß Lehrer und Schüler nur im äußersten Notfalle den Lehrraum während der Unterrichtszeit verlassen, daß also die Lehrmittel vor Schulanfang zu besorgen sind; daß Lehrer und Schüler in der Frühstückspause sich auf dem Spielplatze aufhalten, daß die Aufsicht über die Schüler in dieser Zeit unter den Lehrern in bestimmter Reihenfolge wechselt; daß weiter bei Schulunarten, wie sie ab und zu sich zeigen können, vor Schulbeginn ein Lehrer die Aufsicht führt im ganzen Schulhause (in allen Klassen, Hausgängen, auf Treppen). Die Anordnungen sollen, wenn Veranlassung zu ihnen vorliegt, bis ins Kleine gehen. Wogegen aber nicht gefehlt wird, das darf nicht verboten werden.

Lehrer und Leiter der Schule müssen mit wachsamen Augen und scharfem Gewissen erkennen, was not thut und das Gute zum Segen der Schule durchführen. Geschriebene Gesetze aber sind nicht das wesentliche. Der Lehrer stellt sich zuerst unter die scharfe Zucht auch des ungeschriebenen Gesetzes. Durch sein Beispiel leitet er nachdrücklich an zu guten Gewöhnungen und zu einem edlen, sittlichen Wollen.

Litteratur: S. Rein, Aus dem päd. Univers.-Sem. zu Jena, 3. H. S. 24 ff., Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne, dort gen. Schriften; ferner Ziller, Reg. d. Kinder.

Neustadt a. O. H. Winzer.

Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule

1. Notwendigkeit der Aufklärung über gesetzeskundliche und volkswirtschaftliche Belehrung. 2. Deren Notwendigkeit a) in der Volksschule, b) in der Fortbildungsschule, c) in höheren Schulen, d) in Lehrerseminaren.

1. Notwendigkeit der Aufklärung über gesetzeskundliche und volkswirtschaftliche Belehrungen. Durch die Einführung der Freizügigkeit ist die Bevölkerung des deutschen Reichs in lebhafte Bewegung geraten. Das Streben nach Verbesserung der eigenen Lage verursacht, daß viele arbeitende Menschen häufig den Wohnplatz wechseln. In den Seelen dieser Personen kann die Anhänglichkeit an die Heimat nicht mehr in jener Stärke aufkommen, welche einen engeren Zusammenhang zwischen dem Boden und den Menschen vermittelt. Früher verdichtete sich dieser Zusammenhang zu einer charakteristischen Sitte, welche die eingesessene Bevölkerung jedes Landesteiles kennzeichnete; die Denk- und Handelsweise der Alten mit ihrem lokalen Gepräge ging auf die Nachkommen über. Wo die Menschen in raschem Wechsel von Ort zu Ort ziehen, kann der Ein-

fluß der örtlichen Sitte, des örtlichen Denkens und Fühlens nur noch gering sein und es geht deshalb den Menschen unserer Tage vielfach ein ziemlich starker Halt für ihr bürgerliches Leben verloren. Mit der Freizügigkeit verschwanden auch die letzten Reste des patriarchalischen Regiments. Thatsächlich war die Durchschnittsbildung der Bevölkerung derartig gestiegen, daß es als wünschenswert erschien, bei Regelung der öffentlichen Angelegenheiten den einzelnen Menschen ein größeres Arbeitsgebiet zu überweisen. Das Volk erhielt durch das allgemeine Wahlrecht einen maßgebenden Einfluß auf die Gesetzgebung, und durch Einführung des Grundsatzes der Selbstverwaltung erlangte der Mann des praktischen Lebens auch eine wichtige Stelle bei der Ausführung der Gesetze in Kirche, Schule, Gemeinde, Staat und Reich. Naturgemäß stehen derartigen Rechten nicht minder bedeutsame Pflichten gegenüber; denn die Durchführung der neuen Grundsätze legt dem Einzelnen oft schwere Opfer an Zeit und Geld auf; nicht selten muß auch das eigene Interesse dem großen Ganzen untergeordnet werden und ein jeder muß sich vom lebendigen Gemeinsinn leiten lassen. Der großen Verantwortlichkeit, welche die Selbstregierung den Bürgern auferlegt, kann nicht der gute Wille allein genügen. Gerade in unserer Zeit, in welcher die Lebensregungen der Menschen sich nach den verschiedensten Richtungen ausgestaltet und die Interessen sich ungemein verzweigt haben, hat die Gesetzgebung eine breite Ausgestaltung erhalten, welche derjenige wenigstens in ihren wesentlichen Teilen verstehen und überblicken muß, welcher mit Erfolg den Verpflichtungen der Selbstverwaltung Genüge leisten will. Wenn in dem großen Organismus unseres öffentlichen Lebens der selbstgemachte Mann eine segensreiche Thätigkeit entfalten soll; wenn auch der einfache Mann die aus dem allgemeinen Wahlrechte und der Selbstverwaltung sich ergebenden Rechte von weittragender Bedeutung in einer dem großen Ganzen zum Heile dienenden Weise anwenden soll: dann müssen Veranstaltungen getroffen werden, durch deren Anwendung alle Bewohner des Landes einen möglichst genauen Einblick in die Bedürfnisse des Staates und seiner Gliederungen erhalten. Diese Dinge müssen gelernt, ihre Grundgedanken müssen zu lichtvoller Erkenntnis gebracht werden. Deshalb muß eine einfache, klare Belehrung über die erwähnten Dinge gegeben werden. Dieser Unterricht ist ein doppelter. Als Verfassungskunde lehrt er den Staat als eine Gestaltung von hohem sittlichen Werte erkennen, deren Aufgabe in der bestmöglichen Entwickelung des Einzelnen besteht. Die Verfassungskunde zeigt ferner, wie der Staat seine Bedeutung erhält durch die Zusammenfassung aller einzelnen Kräfte, die von einem und demselben Gedankenkreise durchdrungen sind, und wie die Wirksamkeit dieser Bürger um so erfolgreicher ist, wenn jeder seine Kraft willig dienend dem Ganzen zur Verfügung stellt. Als Gesetzeskunde zeigen diese Belehrungen den grundlegenden Geist des geltenden Rechtes mindestens insoweit, daß ein jeder die Befugnisse seines Mitbürgers zu achten weiß und daß er den Kreis seiner eigenen Pflichten und Rechte erfaßt. Es ist hierbei keineswegs nötig, daß eine umfassendere Kenntnis der einzelnen Gesetze dem Volke vermittelt wird, genügt doch schon eine Besprechung einfacher Fälle aus dem alltäglichen Leben, um das Rechtsgefühl zu schärfen und dem Menschen einen gewissen Rechtsboden zu geben, der sich von Jahr zu Jahr durch Beobachtung und Erfahrung vergrößert und der eine Beurteilung auch schwierigerer Fragen erleichtert.

Auch auf wirtschaftlichem Gebiete haben sich während der letzten Jahrzehnte die Verhältnisse gewaltig verändert. Die scharfe Konkurrenz, welche heute herrscht, verlangt von dem einzelnen die höchste Anstrengung aller körperlichen und geistigen Kräfte. Die scharf gegliederte Arbeitsteilung hat die Produktion der Güter in viele kleine Arbeitsleistungen zerlegt, daß der arbeitende Mann vielfach nicht die Herstellung des ganzen Produktes zu verstehen, noch viel weniger zu leiten oder zu verrichten vermag. Die unausgesetzte Beschäftigung mit einem beschränkten Arbeitsgebiete birgt in sich ernste Gefahren für die Intelligenz und den Charakter des Arbeiters. Die Ausbildung des Verkehrs hatte zur Folge, daß wir die Produkte der fernsten Gegenden zur Befriedigung unserer Bedürfnisse verwenden können. Unter solchen Umständen ist der Ausbau der menschlichen Gesellschaft ein so weitverzweigter geworden, daß der gewöhnliche Mann sich kaum einen Überblick über den großartigen Organismus oder die Wechselwirkungen zwischen den einzelnen Gliedern desselben verschaffen kann. Soll der Mensch nicht zur willenlos schaffenden Maschine herabsinken, so müssen wir

ihn einführen in die Gesetze der Produktion, welche ihm die Wichtigkeit der Arbeitsteilung lehren und ihm zeigen, daß selbst die kleinste Leistung für die Herstellung des ganzen Produktes nötig ist, und zwar in um so höherem Sinne, wenn dieselbe in möglichst vollendeter Weise zur Durchführung gelangt. Diese Volkswirtschaftslehre zeigt auch die in unzählige Teile aufgelöste Produktion in ihrem inneren Zusammenhange; sie zeigt, wie jede wirtschaftliche Thätigkeit eine für die Menschen wichtige Aufgabe zu erfüllen hat, wie verschiedene Völker, Provinzen oder Städte die Lösung verschiedener Aufgaben übernommen haben und wie die Thätigkeit jeder dieser Gruppen im Interesse des Wohlbefindens der Gesamtheit notwendig ist. Indem die Volkswirtschaftslehre einen Einblick in den großen Organismus der Gesellschaft gewährt, erscheint auch die eigene Leistung in freundlicher Beleuchtung.

Die Ausbeutung der Dampfkraft im Interesse der Industrie hat zu der Massenerzeugung von Gütern geführt. Es bildeten sich Arbeitsmittelpunkte, an denen sich tausende thätiger Männer zusammenfanden, die in der modernen Großindustrie arbeiten. Da in der Großindustrie für den erfolgreichen Betrieb ein großes Kapital nötig ist, sind fast alle der in ihr beschäftigten Personen von vornherein gezwungen, auf die Erlangung der wirtschaftlichen Selbständigkeit zu verzichten. Es ist ja eine Thatsache, daß erst von vielen tausenden von Arbeitern einer durch zäheste Energie, hervorragende Tüchtigkeit und unter besonderen Glücksumständen zu einem nennenswerten Erfolge gelangt. Infolgedessen hat sich unter den Arbeitern, die nie aus der Abhängigkeit herauskommen können, ein scharf ausgebildeter Korpsgeist entwickelt, der die Träger desselben vielfach bestimmte, sich von der übrigen bürgerlichen Gesellschaft loszulösen und einen eigenen „Stand“ mit besonderen Aufgaben zu bilden. Da das Ziel alles menschlichen Strebens die Erringung der Selbständigkeit ist, dieses letzte Ziel der großen Masse aber durch die Arbeit nicht mehr gesichert werden konnte, war man auf Mittel und Wege bedacht, durch deren Anwendung die Schäden der neuen Zeit abgewendet werden konnten. In vollständiger Verkennung des Zusammenhanges aller menschlichen Arbeit und des letzten sittlichen Zweckes jeder Thätigkeit, wie in einer durchaus irrigen Beurteilung des Wesens der Produktion und der Wechselwirkung zwischen den verschiedenen Faktoren der Gütererzeugung, gelangte in weiten Kreisen eine wirtschaftliche Lehre zur Geltung, welche der Produktion eine Gestalt zu geben gedenkt, die dem menschlichen Wesen, das eine freie Entwickelung seiner Persönlichkeit und ein ungebundenes Streben verlangt, widerspricht. Die Leidenschaft, mit welcher man für solche Anschauungen eintritt, hat einen Fanatismus erzeugt, der jede Verständigung ausschließt, so daß die Gefahr vorhanden ist, daß das Volk in zwei sich tödlich bekämpfende Teile zerfällt. Anderenteils darf aber auch nicht vergessen werden, daß der unbemittelte Mann mit seinen berechtigten Wünschen und Hoffnungen seitens der besitzenden und gebildeten Teile der Gesellschaft nicht immer diejenige Wertschätzung erfährt, die er verdient. Daß eine derartige Geringschätzung ebenso wenig, wie das Mißtrauen der unbemittelten Kreise geeignet ist, die tiefe Kluft, welche sich zwischen den verschiedenen Schichten der Bevölkerung aufgethan hat, zu überbrücken, ist eine beklagenswerte Thatsache. Darum ist es nötig, durch eine Darstellung der Produktion zu zeigen, daß für das Gelingen des Ganzen jedes Werk nötig ist, daß eine Arbeit die andere voraussetzt, daß also jeder mit seiner Thätigkeit von der Arbeit anderer Menschen abhängig ist, daß die ganze arbeitende Menschheit eine große Gemeinschaft bildet, in welcher die Glieder durch ihre Arbeit eng mit einander verbunden sind als Genossen an dem im letzten Ziele gemeinschaftlichen Werke. Diese Erkenntnis wird dem Arbeiter lehren, daß die organisierende Thätigkeit des Prinzipales ebenso nötig ist, als seine Arbeit, und der Arbeitgeber wird erkennen, daß seine Wirksamkeit ohne die Beihilfe des Mannes mit der schwieligen Hand niemals zum Ziele führen kann, daß darum der Arbeiter kein von ihm abhängiger Helot, sondern sein Verbündeter ist, für dessen Wohlbefinden er Sorge zu tragen hat. Auch innerhalb unserer wirtschaftlichen Organisation führen Fleiß, Tüchtigkeit und Zuverlässigkeit zu nennenswertem Erfolge; diese volkswirtschaftliche Lehre mahnt also zur gründlichen Ausbildung im Berufe und zur Erwerbung höherer Sittlichkeit.

Nicht minder wichtig ist ein Einblick in die Gesetze der Konsumtion; denn viele auf dem Gebiete der Produktion tüchtige Kräfte haben sich die Palme des äußeren Erfolges niemals zu sichern vermocht, weil sie auf dem Gebiete der Konsumtion verhängnisvolle Irrtümer begingen. Es ist leider eine Thatsache, daß die

planmäßige Erziehung zur richtigen Verwendung der erworbenen Güter sehr vernachlässigt wird; da aber gerade die Regelung der Konsumtion tausenden von Menschen zum Steine des Anstoßes geworden, darf man die Ausübung derselben nicht dem blinden Zufalle überlassen, und es erscheint auch nach dieser Seite dringend geboten, die bewährten Lehren der Volkswirtschaft der Menschheit in größerem Umfange zugänglich zu machen, als dies bisher geschehen.

2a. Notwendigkeit der Belehrungen in der Volksschule. Der Zweck dieser Belehrungen über gesetzeskundliche und wirtschaftliche Verhältnisse wird kaum erreicht werden, wenn man sich mit denselben nur an die Erwachsenen wenden wollte, die im Kampfe mit dem Leben bereits feste Überzeugungen gewonnen haben. Da es sich außerdem um Anschauungen und Grundsätze handelt, die einen bestimmenden Einfluß auf das Lebensglück des einzelnen Menschen auszuüben vermögen, ist es Pflicht der menschlichen Gesellschaft, in dem heranwachsenden Geschlechte keine irrtümlichen Ansichten entstehen, keine falschen Gewohnheiten aufkommen zu lassen. Demgemäß ist es notwendig, schon der Jugend eine Darstellung der im Leben thatsächlich bestehenden Zustände, der in demselben wirkenden Kräfte und der Wege zu geben, die der vernünftige Mensch zu gehen hat, um in einer für sich und die Gesamtheit erfolgreichen Weise im Lichte der Zeit wirken zu können und deshalb kann sich auch die Volksschule der Verpflichtung nicht entziehen, in der gedachten Richtung ihre altgewohnte Thätigkeit zu ergänzen. Die Volksschule widerspricht durch Anerkennung dieser Forderung ihrem Prinzipe nicht, handelt es sich doch um eine Vorbereitung für das Leben im allgemeinen, nicht auf bestimmte Erwerbskreise. Die Möglichkeit der Ergänzung der Unterrichtsstoffe der Volksschule in dem gedachten Sinne ergiebt sich aus der Thatsache, daß auch die Kinder schon die Wirksamkeit des Staates und die Macht des Gesetzes kennen lernen, wie daß sie auf wirtschaftlichem Gebiete eine verhältnismäßig große Summe von Erfahrungen eingesammelt haben. Es ist demgemäß reichlich Gelegenheit vorhanden, an bekannte Stoffe anzuknüpfen und das bereits gewonnene Wissen zu klären und zu vermehren.

Wenn wir die Aufnahme gesetzeskundlicher und volkswirtschaftlicher Belehrungen in der Volksschule für notwendig erachten, so begehren wir nicht die Einrichtung besonderer Lehrstunden für die Behandlung dieser Stoffe; wir halten vielmehr die gelegentliche Besprechung im Anschlusse an die bereits vorhandenen Lehrgegenstände für hinreichend; wir wollen aber nicht das Auftreten und den Umfang dieses Unterrichts lediglich dem Zufalle überlassen, halten vielmehr für wünschenswert, daß eine sorgfältige Auswahl der zu behandelnden Themen und deren Verteilung an feste Stellen der vorhandenen Unterrichtspläne erfolgt. Der Unterricht wird schon im ersten Schuljahre beginnen und zunächst ein erzieherischer sein, indem er die für das Leben in Staat und Gesellschaft notwendigen Eigenschaften durch fortgesetzte Übung in den Kindern entwickelt; es handelt sich hierbei hauptsächlich um die Herausbildung der Bescheidenheit, der Lust zur Arbeit, des Gehorsams, der Anerkennung der Gleichberechtigung seiner Mitschüler, der streng rechtlichen Gesinnung, der Schonung fremden Eigentumes, des Fleißes und der Ordnungsliebe, der Sparsamkeit u. s. w. Die Belehrungen, welche aus den fraglichen Gebieten zu geben sind, können leicht an verschiedene Themen der biblischen Geschichte, des Katechismus, des Rechnens, der Raumlehre, der Geschichte, Geographie und der naturwissenschaftlichen Fächer angeschlossen werden. Empfehlen dürfte es sich, vorzugsweise die Arbeit derjenigen Berufe zu schildern, welche im Wohnorte vertreten sind und es dürfte sich zur Erweckung eines besonderen Interesses nützlich erweisen, wenn in der Schule kleine Sammlungen angelegt werden, welche die heimische Industrie mit ihren Werkzeugen, Rohstoffen und Produkten darstellen. Leicht wird es sein, im letzten Schuljahre die erworbenen Einzelkenntnisse zu gruppieren und durch diese Zusammenfassung die fraglichen Wissensgebiete in ihrer Bedeutung für das praktische Leben zu zeigen.

2b. Notwendigkeit der Belehrungen in der Fortbildungsschule und in höheren Schulen. In umfassenderer und gründlicherer Weise kann die Einführung in gesetzeskundliche und wirtschaftliche Lehren in der Fortbildungsschule erfolgen. Hier bringen die Schüler mit ihrer größeren Kenntnis des Lebens und infolge ihrer eigenen Thätigkeit im Erwerbe dem Unterrichte erfahrungsgemäß ein besonders lebhaftes Interesse entgegen. Außerdem sind die Schüler dieses Alters in oft scharfer Weise den Agitationen fanatischer Anhänger einseitiger wirtschaftlicher und politischer Parteien ausgesetzt, so daß die Schaffung eines Gegengewichtes

dringend geboten ist. In Schulen, welche über eine größere Unterrichtszeit durch mindestens drei Jahre verfügen, dürfte es angemessen sein, in besonderen Stunden im zweiten Schuljahre eine wohlbegründete Darstellung der Verfassung, der Verwaltung und der wichtigsten Gesetze des Heimatlandes und des deutschen Reiches zu geben, während das dritte Schuljahr die Organisation der erwerbenden und konsumierenden menschlichen Gesellschaft darzustellen haben würde. In Fortbildungsschulen, welche sich von dem früher berechtigten Standpunkte, eine größere Anzahl von Unterrichtsfächern auf ihrem Stundenplane selbständig erscheinen zu lassen, frei gemacht und demgemäß einen dem Schülermateriale entsprechenden Mittelpunkt für ihre Belehrungen gefunden haben (z. B. die Heimat, das Gewerbe, das Geschäft der Berufsklassen), ist es ratsam, auch die hier fraglichen Stoffe an geeigneten Stellen des einheitlichen Lehrfaches anzugliedern. Nicht minder wichtig erscheint es, die Zöglinge unserer höheren Schulen, welche später an verantwortungsreicherer Stelle zu wirken haben, mit den Grundgesetzen des modernen Staates und der heutigen Gesellschaft bekannt zu machen, fehlt doch gar häufig unseren gebildeten Kreisen eine genauere Kenntnis der einschlagenden Verhältnisse und demgemäß das Vermögen, über die Wechselwirkungen der verschiedenen Faktoren logisch richtig zu urteilen.

Wenn aber diesen Forderungen Rechnung getragen werden soll, dürfte es notwendig sein, ein hierzu geeignetes Lehrermaterial zu schaffen. Demgemäß müßten die Elemente der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in den Lehrerseminaren gelehrt und die späteren Lehrer der höheren Schulen müßten gehalten werden, an den Hochschulen derartige Vorlesungen zu hören.

Litteratur: a) Für Volksschulen: Gustav Chun: Über die Berücksichtigung volkswirtschaftlicher Gesichtspunkte im geschichtlich-geographischen Schulunterricht. Frankfurt a. M., Benjamin Auffarth. 1865. — Die Gesetzeskunde für die Schuljugend. Bamberg, Schmidt. 1876. — Oskar Pache: Gesetzes- und Volkswirtschaftskunde in der Volksschule. Wittenberg, Herrosé. 1891. — Oskar Pache: Aus dem Leben für die Schule. Anhang zu jedem Volksschullesebuche. Wittenberg, Herrosé. 1891. — b) Für Fortbildungs- und höhere Schulen: Oskar Pache: Die Einführung der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1888. — F. Stoerck: Der staatsbürgerliche Unterricht. Freiburg i. Br., Mohr. 1893. — Rebsamen: Leitfaden der Gesellschafts- und Verfassungskunde. Frauenfeld, Huber. 1878. — A. Patuschka: Volkswirtschaftliches Lesebuch für Jedermann. 2. Aufl. Gotha, E. Behrend. 1893. — E. Rasche: Die Elemente der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. 2. Aufl. Leipzig, Ed. Peter. 1889. — J. Messerschmidt: 32 Lektionen über Gesetzes- und Verfassungskunde. Dresden, A. Huhle. 1889. — Pache und Walther: Die Lehre vom Staate. 3. Aufl. Leipzig, F. Reinboth. 1894. — Oskar Pache: Die Lehre von der Gesellschaft. 2. Aufl. Leipzig, F. Reinboth. 1893. — L. Mittenzwey: 40 Lektionen über die vereinigte Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. 2. Aufl. Wiesbaden, E. Behrend. 1894. — Dr. A. Giese: Deutsche Bürgerkunde. Leipzig, R. Voigtländer. 1894. — G. Hoffmann und E. Groth: Deutsche Bürgerkunde. Leipzig, F. W. Grunow. 1894.

Leipzig-Lindenau. Oskar Pache.

Gesinnung

s. Charakter

Gesinnungsunterricht

Begriff von Gesinnung. Von Gesinnungsunterricht. Gesinnungsfächer. Methode des Gesinnungsunterrichts. Unterscheidung des Gesinnungsunterrichts von Katechismus- und Moralunterricht. Verschiedenheit der Methode des Gesinnungsunterrichts von der Methode der Naturkunde und dieser verwandten Fächer. Bedeutung des Gesinnungsunterrichts im Ganzen des Schulunterrichts. Stellung des Gesinnungsunterrichts im Lehrplan. Konzentration des anderen Unterrichts um den Gesinnungsunterricht. Anforderung an die Vorbildung und Fortbildung des Lehrers vom Gesinnungsunterricht aus. Ausblick auf die gesellschaftliche Wichtigkeit des Gesinnungsunterrichts. Fingerzeige für die weitere Betrachtung von Gesinnung und Gesinnungsunterricht.

Eine Aussprache über den Gesinnungsunterricht muß notwendig ausgehen vom Begriff der Gesinnung. Auf diesen verhilft nun schon die Sprache in ihren mannigfaltigen Ausdrücken über die Eigenschaften der Gesinnung. Sie redet von einer heiligen und lasterhaften, guten und schlechten, edlen und gemeinen, hohen und niederen, reinen und unlauteren, männlichen und unmännlichen Gesinnung. Darnach untersteht die Gesinnung der Beurteilung, wird gelobt oder getadelt, gebilligt oder verworfen. Es zieht sich durch sie hindurch der Gegensatz von gut und böse. Hierin liegt die Bestätigung der Auffassung: Gesinnung ist Willensbeschaffenheit.

Die allersicherste und angemessenste Unterlage für die Gewinnung des pädagogischen Begriffs von Gesinnung gewährt indes die Bezeugung derselben in der biblischen und weltlichen Geschichte. Jene bietet dar die Offenbarung des Geistes der Frömmigkeit und

Heiligkeit, in dieser tritt hervor der Geist der Sittlichkeit und Tugend, in beiden erscheint ein persönliches wie gemeinschaftliches Gesinnungsleben der reichsten Art. In der Gesinnung ist nach den biblischen und menschheitsgeschichtlichen Beispielen nun vor allem dieses beschlossen: ein das Willensleben Beherrschendes, Leitendes; dann aber auch die freudige Anerkennung dieses Führenden und die freie Unterwerfung darunter. So stellt sie eine Vereinigung von Erkenntnis, Gefühl und Wille dar. Die Erkenntnis das ist die Einsicht in das Heilige, das Gute, das Gefühl — das ist die Gemütsbeistimmung zu dem Heiligen, dem Guten; der Wille — das ist die Hingabe an das Heilige, das Gute. Sie ist also mehr wie das Gewissen, die Vernunft, aber weniger wie der religiöse, sittliche Charakter. Das Gewissen ist nur das Bewußtsein des Guten und Bösen, die Vernunft das Wissen von dem, was sein soll. Die Gesinnung ist Besitz: in ihr hat der Wille das Gottgefällige, das Ideale wirklich ergriffen, sich angeeignet, zu seinem Inhalt gemacht. Allein sie schreitet nicht notwendig fort zur Entäußerung, sondern ist vor allem innerliche Entscheidung. Dadurch weicht sie ab von der Blüte höchsten Strebens, dem religiösen, sittlichen Charakter, dem es zukommt, nach außen zu treten, zu handeln, zu wirken. Die Gesinnung hat das Gewissen, die Vernunft zur Voraussetzung, der religiöse, sittliche Charakter ist ihre Vollendung.

Die Bedeutung der Gesinnung besteht darin: sie entläßt die Entschlüsse aus sich, sie bestimmt die Handlungsweise, sie regelt das Leben; sie ist der Urquell alles höheren, alles edleren Strebens, sie verleiht jedweder That erst die wahre Weihe, die echte Würde, sie ist das sichere Steuer bei der Erdenfahrt des Menschen; auf ihr beruht aller Wert des einzelnen als Person wie als Mitglied der Kirche, des Staates; auf ihr beruht auch aller Wert der Gemeinschaften selbst.

Der Kern der Gesinnung ist die Liebe, die Hochhaltung des Heiligen um seiner innerlichen Herrlichkeit, des Guten um seiner eigenen Schönheit willen. Sie ist Durchdrungensein des ganzen Innern von der Gewalt und Macht des Heiligen, des Guten. Ihren Gegensatz bildet die Gesinnungslosigkeit, das ist jener Zustand, bei dem das Heilige, das Gute gar nicht gekannt oder nicht anerkannt wird, wo dem Leben noch das Licht, der Weg, die Wahrheit fehlt, oder die religiösen, die sittlichen Vorbilder mißachtet werden, der Zustand der religiösen, der sittlichen Roheit und Verwahrlosung, oder der religiösen, sittlichen Willkür.

Der Gesinnungsunterricht ist derjenige Unterricht, welcher ausgeht auf die Erzeugung der Gesinnung in der Jugend: auf Erweckung, Begründung, Bildung des religiösen, sittlichen Willens, wenigstens in seinen Anfängen; auf Erhebung zur Anerkennung und Nacheiferung der religiösen, sittlichen Vorbilder, zum Glauben, zur Sittlichkeit, wenigstens in ihren ersten Entwickelungen. Diese Abzweckung ist das wesentliche, unerläßlich notwendige Merkmal des Gesinnungsunterrichts. Sie findet sich ganz vorzugsweise beim Religions- und Geschichtsunterricht. Beide sind denn auch die Gesinnungsfächer mit Auszeichnung. Kein anderes Lehrfach hat wie sie die ausgesprochene Aufgabe, zur frommen, guten Gesinnung zu führen. Es ist das Deutsche, der Gesang den Gesinnungsfächern zugerechnet worden; aber das erste ist nach seinem Willen Zeichenfach, der zweite Kunstfach. In der That fallen die Grenzen des Gesinnungsunterrichts so ziemlich mit jenen des Religions- und Geschichtsunterrichts zusammen.

Der Gesinnungsunterricht ist freilich nicht einzig durch seine Aufgabe bestimmt; er wird an zweiter Stelle auch durch seine Methode gekennzeichnet. Die Gesinnung entsteht aus den Gefühlen der Schätzung des Heiligen, der Billigung des Guten, Edlen, Rechten; wie der Verwerfung des Bösen, der Mißbilligung des Schlechten, Gemeinen, Unrechten; aus „geistiger“, aus ethischer Beurteilung. Darum muß man noch aufstellen: Gesinnungsunterricht ist derjenige, welcher solche Beurteilung zu seinem Mittelpunkte hat. Auch hier entsprechen in der Hauptsache nur der Religions- und Geschichtsunterricht dem geforderten Merkmale. Die „geistige“, die ethische Beurteilung geschieht auf der Grundlage der unvergleichlichen Darstellung des Heiligen, des Guten in dem Buch der Bücher und den unsterblichen Werken der großen Dichter und der einfältigen Geschichtsschreiber. Da erquillt ihr die Wärme und Kraft, denn da ist sie ihres mächtigen Eindrucks sicher. Sie schreitet fort nach den Zeiten der religiösen Erhebung, an der Hand der heilsgeschichtlichen Entwickelung, so daß die religiöse Bildung des einzelnen den Gang der göttlichen Erziehung des Menschengeschlechtes wiederholt, und nach den Wendepunkten in der Geschichte des eigenen Volkes.

Die „geistige", die ethische Beurteilung fußt aber nicht bloß auf der Anschauung psychologisch naher Beispiele des Lebens in der biblischen und weltlichen Geschichte, sondern auch auf der Gegebenheit des Zöglings, auf seiner erworbenen religiösen, sittlichen Ausstattung und eigentümlichen Richtung, wie sie ihm zugekommen durch seinen Zusammenhang mit der Kirche, mit Familie, Heimat, Stamm und Volk. Hier sucht sie den Ausgang und die Anknüpfung; von den religiösen, den sittlichen Gesinnungsansätzen aus, die der Zögling mitbringt, führt sie ihn weiter. So geht sie zugleich nach seiner individuellen Entwickelung fort, wie nach jener der Menschheit und des Volkes. Dieses sind also die zwei Grundlagen der „geistigen", der ethischen Beurteilung: einmal jene ergreifenden Bilder des Heiligen, des Guten, welche die Bibel und die nationale Geschichte nach und nach vor dem Auge entrollen, und dann dazu das gewachsene religiöse, sittliche Ich des Zöglings. Aus den religiösen, den sittlichen Erfahrungen im Umgange mit den Personen und Gemeinschaften der biblischen und weltlichen Geschichte gewinnt der Zögling durch religiöse, durch sittliche Denkarbeit die Erkenntnis des Heiligen, die Einsicht in das Gute. Nun soll er sich den beiden auch unterwerfen, sie aufnehmen in seinen Willen, ihnen gehorchen lernen im Leben. Dazu verhilft die Rückbeziehung der Erkenntnis des Heiligen, der Einsicht in das Gute auf sich selbst; der Versuch ihrer Anwendung im Schulleben; die Einleitung der inneren Selbstheiligung und Selbstbefreiung durch die Zucht. Der Zögling sieht sein eigenes Wollen im Spiegel der Ideale, die ihm aufgegangen. Er empfängt Gelegenheit, sich in ihren Dienst zu stellen. Es wird in ihm der Entschluß angelegt, in der dauernden Hingabe daran seinen eigentlichen Beruf, seine wahre Bestimmung zu sehen. Wie er der Anfang ist aller Arbeit des Gesinnungsunterrichts, so ist er auch ihr Ende.

Der Gesinnungsunterricht ist nach alledem nicht das, was als Katechismusunterricht in ungezählten Schulen heute noch in Übung, was als Moralunterricht gefordert und vertreten wird. Er erhebt sich aus unmittelbaren, ursprünglichen Gemütserfahrungen; abgezogener, ungeschichtlicher und unpsychologischer Unterweisung ist er durchaus abhold. Er schließt insbesondere aus alles bloß gedächtnismäßige Wissen vom Heiligen, vom Guten. Er hält dafür, daß dasjenige, was den Zögling mit unwiderstehlicher Kraft anziehen und festhalten soll, ihm durch innige und starke Empfindung, wie sie allein aus der Versenkung in das volle Leben der biblischen und weltlichen Geschichte hervorgeht, wert und teuer muß geworden sein. Der Gesinnungsunterricht verträgt sich ferner nicht mit „autoritativer" Aufnötigung der religiösen, der ethischen Wahrheit. Er besteht in dieser Hinsicht fest auf dem Grundsatz: Was den Zögling leiten soll in Streben und Leben, das muß er selbst auf seine Vortrefflichkeit geprüft, dem muß er sich aus eigener Überzeugung und in freier Wahl ergeben und angeschlossen haben. Sonst würde dieser ewig auf der Stufe des unmündigen Kindes, des abhängigen Knechtes verharren und niemals zur Mannheit, zur Freiheit gelangen. Der Gesinnungsunterricht lehnt weiter ab alle religiöse, ethische Bildung durch Gemütsbewegungen. Er sieht in Erschütterungen des Gemüts, in Rührung, Gefühlsaufwallung, nur Hemmnisse der Entwickelung einer festen und sich selbst getreuen religiösen, ethischen Willensrichtung. Er sucht darum den Zögling zu klaren, wohl begründeten religiösen und ethischen Überzeugungen zu bringen. Diese, nicht schwankende wechselnde Anwandelungen und Stimmungen, sollen ihm Zeiger und Leuchte sein. Der Gesinnungsunterricht weist endlich zurück die Beiseitesetzung, die Verleugnung der Individualität nach ihrer religiösen, ethischen Bestimmtheit. Er ist der Gegner, wie jeglicher abstrakt-ungeschichtlichen, so auch aller von der religiösen Artung, der ethischen Ausprägung des Zöglings absehenden Überhauptunterweisung desselben in Glaube und Sittlichkeit. Er fordert, daß der Zögling allenthalben zu seinem Rechte komme und gehört werde, daß seine religiösen, sittlichen Erfahrungen, Gedanken, Gefühle zur Geltung gelangen, weil nur dadurch Erhebung, Veredelung ausführbar, die Bewurzelung der religiösen, der ethischen Lehren in seinem Sinn, Gemüt und Willen möglich wird.

Die Methode des Gesinnungsunterrichts ist grundverschieden von der Methode des naturkundlichen und diesem verwandten Unterrichts; so grundverschieden, wie die ethische von der theoretischen Betrachtungsweise, so grundverschieden wie die Erkenntnis des Glaubens, wie die ethische Einsicht von den Begriffen des Verstandes. Es ist daher als eine Verirrung zu bezeichnen, wenn man den Ge-

sinnungsunterricht unter das Joch der „induktiven“ Methode beugen, oder in Naturkunde Gesinnung bilden will.

Aus der hohen Aufgabe des Gesinnungsunterrichts leitet sich von selbst die große, überwiegende Bedeutung ab, die er im Ganzen des Schulunterrichts mit Recht beansprucht. Er vor jedem andern ist der menschliche Unterricht; denn das religiöse, sittliche Wollen, zu dem er hinführen möchte, erhebt erst den Menschen wahrhaft auf den Thron unter den Wesen. Er ist der vorzugsweise erziehende Unterricht. Von ihm hauptsächlich empfängt die Schule den Charakter der Erziehungsschule, er besonders macht den Lehrer zum Erzieher.

Dieser Bedeutung ist es angemessen, wenn ihm in der Anordnung der Lehrfächer ein ausgezeichneter, hervorragender Platz angewiesen wird. Der Unterricht, von dem das Königliche im Geistesleben ausgehen soll, der muß auch beim Plane für die rechte Gestaltung des Geisteslebens die Stelle des herrschenden Mittelpunktes erhalten. Und es ist dann weiter zu sorgen, daß er bei der Bildungsarbeit selbst unausgesetzt mit einem innerlichen Übergewicht hervortrete, wie es ihm dadurch verliehen wird, daß die übrigen Lehrfächer zu ihm thatsächlich in dasjenige Verhältnis gesetzt werden, in welchem innerhalb des Geisteslebens die Gedanken aus ihnen zu den religiösen, den sittlichen Gedanken stehen sollen.

Wo die wirkliche Herstellung solcher Beziehung zwischen dem Gesinnungsunterricht und dem anderen versäumt wird, da kann sich nimmer die „Durchsäuerung“ des Innern mit dem „Sauerteig“ des Heiligen, nimmer seine Durchdringung mit dem Guten vollziehen; da kann es nimmer zur Einheit zwischen Lebensgrundsätzen und Lebensgebarung kommen, der Zögling nimmer jene Geschlossenheit gewinnen, bei der er, stets derselbe und gleiche, allezeit aus seinem Gewissen, seiner besten Überzeugung heraus als eine ganze und ungeteilte Person handelt; da bleibt die Frucht des Gesinnungsunterrichts aus.

Der Gesinnungsunterricht verlangt einen selbst von wahrer religiöser, sittlicher Gesinnung erfüllten, ganz von dem Gedanken der Erziehung beseelten Lehrer. Ihn damit auszustatten, ist die erste, ja es ist die Aufgabe seiner Heranbildung, in der alle anderen Absichten dabei zusammenlaufen müssen. Darin unablässig weiter zu schreiten, das ist der Zweck all seiner Fortbildung. Wie sollte auch Gesinnungsunterricht bethätigbar sein, wenn der Lehrer für sich nicht fest gegründet wäre in der Liebe zum Heiligen, zum Guten, wenn ihm nicht allezeit vorschwebte das göttliche, das ideale Musterbild, das doch durch ihn Gestalt annehmen soll im Zögling, wenn er sich nicht rastlos bemühte um seine Veredelung und Emporläuterung!

Der Gesinnungsunterricht, mit seiner Abzweckung auf die Willensbildung, unterscheidet die Erziehungsschule, die Schule der Zukunft, von der Schule der Aufklärung, mit ihrer Absicht auf die Kraftbildung, der Schule der Gegenwart wenigstens im Grundsatze, und von der Lernschule, mit ihrer Richtung auf die Brauchbarkeit, der Schule der Vergangenheit; die jedoch in wie vielen Vertretungen noch hereinreicht in unsere Zeit.

Gesinnungsmangel, religiöse, sittliche Gleichgiltigkeit, Verleugnung des Heiligen, des Guten, Mißbrauch desselben um elenden Gewinnstes und Vorteils willen, das ist die wahrhafte Not der Zeit: beim einzelnen, den das Strebertum um alle Würde bringt, bei der Gemeinschaft, die dem Abgott des Erfolgs und der Sonderinteressen opfert.

Gesinnungsbegründung ist das wahrhafte Rettungsmittel in den Drangsalen der Zeit. In der Erhebung zur Gesinnung liegt die wahre Befreiung, die wahre Befriedigung, die wahre Einigung; die Herrschaft des Heiligen, des Guten im Willen ist der Adel, zu dem der Geringste berufen, das Gut, das dem Ärmsten soll zu teil werden, die Verwandtschaft, die den Letzten mit dem Ersten soll verbinden. Im Gesinnungsunterricht wirkt somit die Erziehungsschule ganz hervorragend mit an der Lösung der Frage aller Fragen für die Gemeinschaft. In ihm vor allem erfüllt sie ihre hohe gesellschaftliche Sendung. Durch ihn wird sie zur echten Volksschule, das ist zur christlichen, zur deutschen: sie nährt in unserer Jugend den Geist unserer Religion und den Grundzug unseres Volkes: den Geist der Herzenshingabe an die „Wahrheit“, den Grundzug der Treue gegen die innere Stimme.

Die heilige Gesinnung leuchtet am herrlichsten aus den Evangelien, den Briefen, zumal von Paulus, und den Schriften der Propheten. Die gute Gesinnung tritt uns entgegen in der erhabenen Dichtung eines Sophokles (Antigone!), Schillers, Goethes (Iphigenie!), Uhlands; in der männlichen Geschichtschreibung

eines Dahlmann. Sie weht durch die edle Philosophie von Kant und Herbart.

Der Gesinnungsunterricht hat seinen ersten Anwalt in Ziller. Die Grundlegung, die allgemeine Pädagogik bewegen sich in wichtigen Entwickelungen um denselben. Eine geschlossene Darlegung darüber enthalten die „Materialien“.

Dem Gesinnungsunterricht sind auch hauptsächlich die praktischen Versuche Zillers gewidmet, wie er sie in den Jahrbüchern d. V. f. w. Pädagogik und besonders wieder in den Materialien niedergelegt hat. Von seinen Schülern ist noch keiner mit einer ausgeführten Lehre über den Gegenstand hervorgetreten. Desto eifriger waren einzelne, wie Thrändorf, Staude, Göpfert, in der Ausarbeitung von Lehrbeispielen — für den Religions- und Geschichtsunterricht. Viel des erwünschtesten Baustoffs zu einer solchen Lehre findet sich in den erwähnten Jahrbüchern und Reins Schuljahren.

Würzburg. Peter Zillig.

Gesner, Johann Mathias

1. Leben. 2. Pädagogische Ansichten.

1. Leben. Johann Mathias Gesner, zu Roth in Franken als Sohn eines Predigers geboren am 9. April 1691, erhielt seine Schulbildung in Ansbach und bezog, arm, aber vielseitig gebildet, 1710 die Universität Jena. Dort schrieb er auf Veranlassung des Professors Buddeus 1715 seine Institutiones rei scholasticae. Bis 1729 war er nun Konrektor am Gymnasium in Weimar, dann ein Jahr lang Rektor in Ansbach, von 1730 an Rektor der Thomasschule in Leipzig. In Ansbach hatte er zu wissenschaftlicher Arbeit keine Muße finden können; in Leipzig entfaltete er eine große wissenschaftliche und organisatorische Thätigkeit. Er führte die Klassikerlektüre wieder in die Schule ein, welche seit Thomasius von römischen Schriftstellern nur noch den Cornelius Nepos kannte, den man im historischen Unterricht der obersten Klasse brauchte, während man die lateinischen Studien im übrigen an Neulateinern, christlichen Komödien und dergleichen betrieb. Auch der Mathematik wies er einen breiteren Raum im Lehrplan an; denn, wie er in der Isagoge schreibt, privat se altero oculo qui negligit mathesin. Der jüngere Ernesti und J. S. Bach waren damals Gesners Kollegen. 1734 folgte er einem Rufe nach Göttingen, wo er bis 1761 als professor eloquentiae der neu gegründeten Universität wirkte. Er las über lateinische und griechische Schriftsteller und klassische Realien und entfaltete eine sehr ersprießliche Thätigkeit als Leiter des wahrscheinlich 1738 gegründeten Seminarium philologicum, in welchem er junge Theologen durch eine allgemeine encyklopädische Bildung, pädagogischen Unterricht und Gelegenheit zu praktischen Lehrversuchen für den höheren Schuldienst vorbereitete, wie Francke in Halle es that, ferner als Direktor der Königlichen Gesellschaft der Wissenschaften und Gründer und umsichtiger Verwalter der Universitätsbibliothek. Seine Verhältnisse waren nicht glänzend; aber seine Beziehungen zum Hofe gaben ihm ein freies und sicheres Auftreten, das ihn überall empfahl. Die Braunschweig-Lüneburgische Schulordnung von 1737 ist unter seiner Mitwirkung zustande gekommen; sie zeigt alle wesentlichen Züge seiner Pädagogik. Als Inspektor der braunschweig-lüneburgischen Schulen hatte er Gelegenheit, sie in die Praxis einzuführen. Er starb am 3. August 1761.

2. Pädagogische Ansichten. Gesner gehört zu der über alle Kulturländer seiner Zeit verbreiteten rationalistischen Pädagogik: Rücksicht auf den praktischen Nutzen in Leben und Beruf und Bildung des Urteils bestimmen auch bei ihm Lehrplan und Methode. Wenn er auf das klassische Altertum größeren Wert legt als manche Pädagogen dieser Richtung, so geschieht es aus einem Grunde, welcher diese Wertschätzung wieder etwas verringert: er glaubte, die Alten hätten in den Wissenschaften darum mehr geleistet als die späteren Zeiten, weil sie nicht durch das Erlernen fremder Sprachen so viele Zeit hätten verlieren müssen. Darum müsse man jetzt durch methodische Künste das Erlernen der Sprachen in kürzerer Zeit ermöglichen. Auf der anderen Seite war er freilich auch überzeugt, daß in den Schriften der Alten so viel an geistigem Wert niedergelegt sei, daß das Studium derselben zugleich als das beste Mittel gelten müsse, den Geist der Jugend im allgemeinen auszubilden. Dadurch ist er der Begründer der Lehre von der „besonderen formal bildenden Kraft der Altertumsstudien“ geworden, und der Neuhumanismus, der sich diese Lehre zu eigen gemacht, kann Gesner zu seinen Begründern rechnen. Auf diese Weise hängt der Neuhumanismus mit der Schule Franckes zusammen, von der man Gesner vergeblich los-

zureißen sucht (Eckstein). Den Rationalisten, welche anstelle der klassischen Auktoritäten die gebildete Vernunft setzen, ist auch die Pflege der Muttersprache und der vaterländischen Litteratur eigen. In dieser Beziehung hat Gesner sich noch besondere Verdienste erworben durch die Stiftung einer deutschen Gesellschaft (1738). In dem in Frankreich allerdings lebhafter als bei uns geführten Streit über den Vorzug der klassischen oder der modernen Litteratur würde er nicht unbedingt für die erstere sich entschieden haben. Selbstverständlich muß der Rationalismus auf die Form des Unterrichts ein größeres Gewicht legen als der klassische Unterricht der älteren Art. Die Liebe und das Interesse des Schülers zu erwecken, ist die erste Aufgabe des Unterrichts, welcher den Verstand zu selbständigem Urteil heranbilden will. Um die Lernlust zu erhalten, darf sie auch die kleinen Künste nicht verschmähen, die den Schüler über die Schwierigkeiten hinwegtäuschen. Vor allem aber muß man die Dinge selbst im Unterricht reden lassen; denn die Formen drücken den Geist des Anfängers nieder. Von diesen Grundsätzen aus bestimmt Gesner besonders die Methode des Sprachunterrichts. Er will die ersten grammatischen Kenntnisse an der Erklärung eines Textes gewinnen, wofür er die Übersetzung des Neuen Testaments ins Lateinische von Castalio vorschlägt. Später lese man kursorisch, um den Schriftsteller ganz kennen zu lernen und Geschmack an ihm zu gewinnen. Die Grammatik braucht man nur materialiter, nicht formaliter zu verstehen. Die Lektüre des Schriftstellers benutze diesen nicht zu langwierigen Erklärungen und gelehrten Abschweifungen; man erfasse zunächst den sachlichen Inhalt und suche dann den Zusammenhang zu erkennen und die künstlerische Komposition zu erfassen. Den Stil übe man durch Rückübersetzen der gelesenen Schriftsteller. Das Griechische ist für höhere Bildung unentbehrlich, und wer ihm ferner steht, kann das klassische Altertum nie verstehen. Es muß daher von denjenigen, welche sich höheren Studien widmen wollen, mit größtem Eifer betrieben werden; Stilübungen in dieser Sprache sind jedoch zwecklos. Um das Studium den Alten zu erleichtern, verfaßte Gesner eine Chrestomathia Ciceroniana (1716 ff.), eine Chr. Pliniana (1723 ff.) und eine Chr. graeca (1731). Nächst den Alten verdient die eigene Muttersprache eine sorgfältige Pflege. Diesen Sprachstudien steht dann ein ausgedehnter realistischer Unterricht gegenüber, der freilich weniger tief ist und sogar eine gewisse encyklopädische Flachheit zeigt.

Gesner empfiehlt milde Schulzucht, die zu Strafen nur im äußersten Falle greift. Beständige Aufsicht soll die Veranlassungen zum strafenden Einschreiten verhüten. In den freien Stunden will er die Schüler laufen, werfen, springen und sich in den Waffen üben lassen.

Gesners Pädagogik ist entwickelt in der schon erwähnten Schulordnung, durch welche Basedow in seinen ersten pädagogischen Versuchen sich bestimmen ließ (s. unter Basedow). Einen umfassenderen und für Gesner und die pädagogische Richtung seiner Zeit sehr bezeichnenden Organisationsplan für höhere Schulen hat er in einer deutsch abgefaßten Schrift („Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenz einzurichten") niedergelegt. Er verlangt eine dreistufige Einrichtung. Die unterste Stufe vermittelt in sechs Jahren eine allgemeine Bildung für den bürgerlichen Stand; Latein und Französisch kann daneben in besonderen Stunden für diejenigen gelehrt werden, welche mit dieser Stufe ihre Studien nicht abschließen wollen. Die zweite, auf zwei Jahre angelegte Stufe bezweckt die Ausbildung zum hoffähigen Manne und lehrt neben praktischem Latein Französisch und Deutsch bis zu stilistischer Fertigkeit, daneben Mathematik und Kriegsbaukunst. Wer über diese Stufe noch hinaufgehen will, wird in Griechisch und lateinischer Grammatik in Nebenstunden unterrichtet. Die dritte Stufe bereitet in zwei Jahren vollends auf die Universität vor, giebt sogar einen Vorgeschmack der Fakultätsstudien.

Eine zuerst 1760, vollständig aber 1775 erschienene Encyklopädie, welche er betitelte: Primae lineae isagoges in eruditionem universalem, nominatim philologiam, historiam et philosophiam, in usum praelectionum ductae, zeigt Gesners vielseitige Bildung und den encyklopädischen Charakter seiner Pädagogik. In seinen 1756 erschienenen „Kleinen deutschen Schriften" findet sich eine Reihe von Aufsätzen „Von Verbesserung des Schulwesens." Eine für die Thomasschule geschriebene Schulordnung Gesners hat sich nicht erhalten. (Dr. K. Heym, Zur Gesch. d. math. u. naturw. Unt. Progr. d. Thomasschule 1873.) Seine Klassikerausgaben waren zu seiner Zeit verdienstlich.

Litteratur: Gesners Kollege und Nachfolger an der Thomasschule J. A. Ernesti hat in einer Narratio de J. M. Gesnero ad Dav. Ruhnkenium die ersten Nachrichten über dessen Leben gegeben. — H. Sauppe hat einen Vortrag über J. M. Gesner 1856 in Weimar erscheinen lassen. — F. A. Eckstein hat über denselben mehrfach gehandelt: in Schmids Encykl. des gesamten Erz.- und Unt.-Wesens, im 64. Bande von Ersch und Grubers Allg. Encykl. und im Progr. der Thomasschule von 1869: Festrede vom 12. Dezember 1868 über Gesners Wirksamkeit für die Verbesserung der höheren Schulen.

Karlsruhe. E. von Sallwürk.

Gespensterfurcht

s. Aberglaube u. Furcht

Geständnis, offenes

1. Die Bildung des Gewissens. 2. Die Aufgabe im Haus und in der Schule. 3. Die Mittel, die Kinder zum Geständnis zu bringen. 4. Wie soll der Geständige behandelt werden?

1. Die Bildung des Gewissens ist für die Erziehung die Hauptsache. Freilich kommt es dabei sehr darauf an, wie man sich theoretisch zum Gewissen stelle. Für die Praxis ist es ein ganz verschiedener Ausgangspunkt, ob ich den Menschen von Natur als gut auffasse oder ob ich ihn in seinem innersten Wesen als verdorben betrachte. Im ersteren Falle hat der Pädagog nur darauf hin zu arbeiten, daß der Mensch bleibe, was er ist; im anderen Falle besteht das Erziehungsgeschäft darin, eine Umwandlung nach der Idee des Guten anzubahnen. Diese beiden Ansichten sind unter den theoretischen und praktischen Erziehern gar verschieden verteilt; doch ist es im allgemeinen so, daß diejenigen, welche den biblischen Standpunkt nicht unbedingt vertreten, einzig die Verfechter der guten Menschennatur aufzuweisen haben. Die Erfahrung hat aber die Mehrzahl der heutigen Erzieher gelehrt, das menschliche Herz sei böse von Jugend auf. Das Grundübel desselben ist die Lüge. Es mag sein, daß gewissen Kindern das Lügen mehr Mühe macht, als andern; aber im großen und ganzen wird man doch Walter Scott zustimmen müssen: „Alle Kinder sind von Natur Lügner; Wahrheit und Ehre sind erst Früchte späterer Erziehung.“

Die Lüge besteht darin, daß man die Unwahrheit für die Wahrheit ausgiebt. Sie verstößt gegen alle sittlichen Ideen. Zunächst freilich denkt man dabei an die Idee der inneren Freiheit, welche fordert, daß man stets seiner besseren Einsicht gemäß handle. Aber auch, wo man Energie heuchelt, wo man, in unehrlicher Weise rechtlich zu sein vorgiebt, wo man, um vor der Welt nicht anzustoßen, ein nicht vorhandenes Wohlwollen zur Schau trägt, wo man das Thun der Mitmenschen, welches man in seinem Inneren verurteilt, öffentlich doch entschuldigt, nur um in gewissen Gesellschaftskreisen nicht anzustoßen, da ist Lüge. Aus der Lüge gehen alle anderen Verbrechen hervor. Daraus ergiebt sich für die Erziehung die große Notwendigkeit, die Lüge mit allen zu Gebote stehenden Mitteln zu bekämpfen.

Das wirksamste Mittel zur Lösung dieser Aufgabe ist die Erziehung zur sittlichen Einsicht; denn bevor man bekennen kann, muß man zuerst erkannt haben. Die Erreichung dieses Zieles ist auf den verschiedenen Stufen menschlicher Bildung möglich. Das muß auch so sein, da ja alle Menschen denselben ewigen Beruf haben. Eine mehr gefühlsmäßige Erfassung dessen, was vor Gott und Menschen recht ist, charakterisiert die sittliche Bildung in den unteren Volksschichten. Für dieselbe ist es eine Hauptsache, daß die Kinder im Hause und in der Schule in einer gesunden Lebensanschauung aufwachsen, in der ihnen in dem Beispiele der Eltern und Geschwister, der nächsten Umgebung und des Lehrers Wahrhaftigkeit und Rechtlichkeit, fester Wille und Wohlwollen anschauungsgemäß beigebracht werden. Verbindet sich mit dieser Vorbildlichkeit noch eine milde führende und haltende Zucht, so kann das heranwachsende Geschlecht den festesten Halt gegen die Lüge sich erwerben. Eine reine Jugendzeit hat, wie die Erfahrung lehrt, schon manchen vom Verderben errettet, dem Mutter, Vater oder Lehrer ins Gewissen eingegraben wurde.

Da die Lüge das Gegenteil der Tugend ist, so kann sie in ihrer ganzen Verwerflichkeit auch nur da erkannt werden, wo die sittlichen Ideen lebendig sind. In absoluter Weise ist dies nur bei Gott der Fall. Darum kann Gott von niemandem getäuscht werden, und wer es doch versucht, ihn zu betrügen, der stürzt sich damit tiefer ins Verderben. Was die einzelnen ethischen Musterbilder von dem Menschen fordern, das widerspricht sich häufig, findet aber seine richtige Lösung darin, daß man die gegebenen objektiven Verhältnisse nach den in Frage kommenden Ideen abschätzt. Für

die Bildung des sittlichen Charakters ist es durchaus notwendig, daß der heranwachsende Mensch an gut gewählten Beispielen aus Religion, Geschichte und Dichtung in das Wesen der sittlichen Ideen eingeführt werde. Eine solche Einsicht darf namentlich denjenigen nicht fehlen, die als Leiter der Gesellschaft zu wirken berufen sind. Auf sie richtet sich das Auge des niederen Volkes und je nach dem Lichte, in welchem sie wandeln, können sie das Gewissen des Volkes irre leiten oder reinigend auf dasselbe einwirken. Je klarer die sittlichen Ideen den einzelnen Menschen erleuchten, desto deutlicher spricht auch das individuelle und das gesellschaftliche Gewissen. Wo dies der Fall ist, wird auch das Böse gezwungen, aus seinem Verstecke herauszutreten, damit es gesühnt werden kann. Ein gesellschaftlicher Körper arbeitet in ähnlicher Weise, wie ein gesunder leiblicher Organismus; er sondert die krankhaften Stoffe nach und nach aus. So wirkt die Gesamtheit sittlichend auf das Individuum zurück, wie umgekehrt die einzelnen Individuen den Charakter des Ganzen bestimmen. Das Blut des moralischen Lebens ist die Wahrheit; denn sie allein führt zur Freiheit, wie diese durch die praktischen Ideen klar gelegt wird. In diesen liegt der Kern des durchgebildeten Gewissens, das nicht mehr das „kindliche Gemüt“ ist, von welchem der Dichter sagt, es übe, was kein Verstand der Verständigen sehe. Aber in der einen wie in der anderen Form regt sich das Gewissen gegen alles Unwahre, so daß, wer die Bande der Sünde fühlt, mit Iphigenie ausrufen muß: „Weh! o weh der Lüge! Sie befreiet nicht, wie jedes andere wahrgesprochne Wort, die Brust.“ Darin liegt das Wesen und die Bedeutung des Geständnisses, das aber ein offenes sein muß, d. h. es muß, wenn auch vielleicht durch allerlei fremde Nötigungen hervorgerufen, ein rückhaltsloses Bekenntnis sein. Der Fehlende darf durch keine Mittel sein Vergehen zu entschuldigen oder zu beschönigen suchen. Nur dann wirkt das Geständnis befreiend, weil es die Reue und einen bußfertigen Sinn in sich schließt; es giebt dem Menschen wieder Mut und Kraft, den Forderungen der sittlichen Ideen nachzuleben.

2. Die Aufgabe im Haus und in der Schule, die Kinder zur Wahrhaftigkeit zu erziehen, legt Eltern und Lehrern Pflichten besonderer Art auf. Wer gegen die Lüge arbeiten will, der muß selbst ein Feind der Lüge sein. Denn unwillkürlich wachsen die Kinder in die Lebensanschauung ihrer Eltern und Erzieher hinein. Besonders muß in frühester Jugend das kindliche Gemüt geschont werden. Was sich nicht vor den Ohren und den Augen des Kindes zu thun schickt, das soll man unterlassen, auch wenn es an sich nichts Böses ist. Es geschieht häufig, daß die Kleinen ein aus Elternmund stammendes böses Urteil über Vettern, Basen oder andere Mitmenschen diesen ins Gesicht wiederholen, oder daß sie über irgend eine kleine Schwäche, die der Vater an der Mutter oder umgekehrt gerügt hat, öffentlich plaudern, oder daß sie in ihrer fröhlichen Offenheit nach den Anschauungen der Familie alles ihnen Fremde loben oder tadeln. Solche enfants terribles versetzen ihre Eltern oft in große Verlegenheit und viele suchen jenes unschuldige kindliche Thun mit Gewaltmaßregeln zu unterdrücken. Damit legen sie aber, ohne es zu wollen, bei ihren Kindern den Grund zum Verheimlichen und Verhehlen und damit auch zur Lüge. Das Richtige wäre, daß man den Kindern ihre naive Offenheit zu erhalten und in den Dienst der sittlichen Bildung zu stellen suchte.

Eine allzustrenge Erziehung ist selten geeignet, die Kinder in die Wahrheit einzuführen. Es muß diesen ein gewisser Spielraum für ihr Denken und Thun gelassen werden, was es gestattet, Kindereien als Kindereien behandeln zu können, d. h. als Dinge, die mit dem reiferen Alter von selbst wegfallen. Gewährt die elterliche Erziehung diese Freiheit nicht, und wird auch das kleinste Vergehen ohne weiteres schwer bestraft, so greifen die Kinder aus lauter Furcht und Angst zur Lüge, zum Betrug und zur Verleumdung. Denselben Erfolg hat man, wenn man die Kinder parteiisch behandelt. Die Bevorzugteren und die Verschupften kommen nach und nach in ein unwahres Wesen hinein. Auch darf man zwischen seinen eigenen Kindern und denjenigen der Nachbarschaft in sittlicher Beziehung nicht verschieden handeln. Was an dem einen Orte Lüge ist, muß es auch an dem andern sein. Es ist selbstverständlich sehr verderblich wenn man die Lüge belacht und belohnt, sobald sie dem Nächsten schadet, sie aber bestraft, wenn für die Eltern selbst üble Folgen daraus erwachsen. Manche Väter und Mütter verleiten ihre Kinder zum Lügen, indem sie ihnen alles glauben, was sie ihnen sagen, oder indem sie im Gespäche von ihren Kleinen über Dinge Auskunft verlangen, worauf diese in

ihrer Arglosigkeit nicht geachtet haben. Letzteres ist auch ein wichtiger Fingerzeig für die Erziehung zur Wahrhaftigkeit in der Schule. Im allgemeinen kann der Lehrer durch dieselben Mittel, wie die Familie, die Lüge pflanzen oder ihr wehren. Für beide Erziehungsfaktoren aber ist die uneigennützige, sich aufopfernde Liebe am wirksamsten, dem Bösen die Wurzel zu entziehen. Nicht daß es ihr gelänge, das Böse ganz unschädlich zu machen. Die Sonne ruft dem Unkraut wie dem Weizen; aber sie macht das erstere kenntlich, daß es ausgerottet werden kann. Die Liebe ist in ihrer Art noch stärker, als die Sonne, indem sie in dem Unkraute selbst das Bewußtsein seiner Verwerflichkeit weckt, sobald sie die wahre Liebe ist, in deren Hintergrund die Heiligkeit Gottes steht. Gott will nicht den Tod des Sünders, sondern daß er sich bekehre und lebe. Eine Ahnung davon muß auch schon dem Kinde und der reiferen Jugend werden. Darum muß die erzieherische Liebe ihrem göttlichen Vorbilde gemäß darauf hin arbeiten, daß der fehlende Zögling sein Vergehen nicht verheimliche, sondern bekenne.

3. **Die Mittel, die Kinder zum Geständnis zu bringen,** zerfallen in allgemeine und in besondere. Die erstere Gruppe umfaßt die gewöhnlichen erzieherischen Maßregeln: Wahrhaftigkeit und Rechtschaffenheit der Personen des jugendlichen Umganges, die Erziehung zum Gehorsam, den Unterricht und das Gebet. Diese Mittel sind für die gesamte Jugend berechnet, auch wenn keine Vergehen öffentlich vorliegen. Ihr Ziel ist, falls irgend einmal ein Kind den geraden Weg verlassen sollte, dasselbe durch ein sofortiges freies, offenes Geständnis zur Umkehr zu bewegen. Unterricht und Gebet sind zwar auch zu den speziellen Maßregeln der Zucht zu rechnen, wie wir gleich sehen werden.

Die besonderen Mittel sind spezielle Zuchtmittel. Sie treten also nur dann ein, wenn Vergehen bekannt werden, deren Urheber sich nicht freiwillig melden. Sie wenden sich gegen einzelne Individuen oder gegen kleinere Gruppen und suchen durch besondere pädagogische Einwirkung ein Geständnis hervorzurufen. Es ist dies also ein erzieherisch vermitteltes Geständnis, das sich in seiner Entstehung und in seinen Folgen von dem eben genannten freien offenen Geständnis unterscheidet. Die Mittel, welche diesem Zwecke dienen sollen, sind: die Untersuchung, die Rücksprache mit den Eltern, der Unterricht und das Gebet.

Die Untersuchung tritt dann ein, wenn ein Kind eines Vergehens angeklagt ist und dasselbe nicht gestehen will. Der Erzieher, seien es nun die Eltern oder der Lehrer, hat die Untersuchung möglichst objektiv zu leiten. Jede Art von Zwang muß dabei fern bleiben. Er darf wohl auf die Anschuldigungen anderer Kinder hören, aber er darf sich davon in seinem Urteile nicht bestimmen lassen, weil die Phantasie der Kinder sie gerne hinreißt, Dinge zu behaupten, zu welchen sie nicht stehen können. Der Erzieher muß sich demnach seine volle Gemütsruhe wahren; leidenschaftslos und vorurteilsfrei muß er vorgehen. Nicht einmal der Umstand darf ihn beeinflussen, daß das angeschuldigte Kind früher schon einmal eines Vergehens überwiesen worden ist. Fördert die Untersuchung kein Geständnis zu Tage, so darf sie weder nach der einen noch nach der anderen Seite hin schlimme Folgen haben. Ist das angeklagte Kind nicht gegenwärtig, so wird überhaupt nicht untersucht. In der Schule darf die Untersuchung nicht vor der ganzen Klasse stattfinden, weil die Öffentlichkeit den fehlbaren Schüler leicht verstockt und verschlossen macht. Am besten werden Fälle der strengeren individuellen Zucht unter vier Augen besprochen und so, daß der jugendliche Sünder das Bewußtsein hat, der Strafende liebe ihn.

Zeigt sich der Zögling hartnäckig und leugnet er immer noch, obwohl er überführt ist, so mag eine Rücksprache mit den Eltern gute Dienste thun. Doch muß man dabei sorgfältig verfahren und mit den Eltern in möglichst schonender Weise über den Fall reden. Sie fühlen gar leicht ihre Familienehre angegriffen und wenn sie sittlich nicht ganz gut stehen, so nehmen sie für ihr Kind schnell und offen Partei. Damit ist aber nicht bloß für den betreffenden Fall, sondern auch für die Zukunft mehr verloren als gewonnen. Eine Verweisung an höhere Instanzen dürfte nur bei besonders schweren Vergehen zu empfehlen sein, wenn der Lehrer alle erlaubten Mittel umsonst versucht hat. Für seine Autorität ist es besser, wenn er möglichst ohne fremde Hilfe zum Ziele gelangt. Dagegen wird er es, wie recht gesinnte Eltern, nur begrüßen, wenn ihn Eltern und sonstige Gemeindeangehörige in seiner Erziehungsarbeit freiwillig und treu unterstützen. Er mag dabei das Beispiel Flattichs vor Augen haben. (S. diesen Band, Seite 257).

Fruchten alle bisherigen Mittel nichts, so muß man eben warten können. Aber das

Vergehen darf nicht aus dem Auge gelassen werden. Es darf weder im Hause noch in der Schule bei den Kindern der Gedanke entstehen, wenn man leugne, so wachse mit der Zeit Gras über die böse Geschichte. Der Erzieher lernt nach und nach seine Pflegebefohlenen besser kennen; die kleinen Ereignisse des Familien- und Schullebens können ihm scheinbar zufällig den Schlüssel für die richtige Behandlung des sich bereits sicher fühlenden Kindes darbieten. Nicht zu unterschätzen ist in dieser Beziehung der Unterricht, wenn er wirklich der Gewissensbildung zu dienen sucht. Der Lehrer kann darin sogar auf die speziellen, noch nicht eingestandenen Vergehen zu reden kommen; nur muß er das schicklich zu thun wissen. Die Folge einer solchen zarten und freundlichernsten Anspielung ist häufig die, daß der Fehlbare in sich geht und zum offenen Geständnis getrieben wird.

Das Gebet ist ein Mittel, das bei dem fromm gesinnten Erzieher neben allen andern hergeht. Die Mutter wendet es für sich und an dem Bette ihrer Kleinen an. Der Vater nimmt den reiferen Sohn im Stillen ins Gebet. Nicht so leicht macht sich dies für den erziehenden Lehrer. Er muß seiner Sache bereits sicher sein, bevor er es wagen darf, mit einem Schüler Gott anzurufen, daß dieser ihm das verstockte Herz überwinden helfe. Was aber der Lehrer unter allen Umständen thun kann, das ist die allgemeine und besondere Fürbitte für seine Schüler in der Einsamkeit seines Kämmerleins, und der Segen solchen Betens wird nicht ausbleiben. — Eine richtige Behandlung kann das Kind selbst zum Beten bringen. Stoy sagt: Ohne freies Geständnis und Bekenntnis ist in der sittlichen Führung keine Hilfe und Stütze durch väterliche, mütterliche oder Freundesliebe möglich. Ohne diese Hilfe und Stütze giebt es aber auch keine Anleitung zum Gebet, welches die rechte Ergänzung zu allen anderen Segnungen der Führung ist. Im Gebet lernt das Kind sich im rechten Spiegel schauen und wird inne der Sehnsucht nach der rechten Hilfe.

4. Wie soll der Geständige behandelt werden? Die Beantwortung dieser Frage hängt von den Umständen ab. Es ist dabei die Gemütsbeschaffenheit bei der That und nach der That namentlich ins Auge zu fassen. Wichtig ist, ob jugendlicher Leichtsinn oder Bosheit dem Vergehen rief. Auch ist ein großer Unterschied, ob ein Kind zu seinem Fehler von anderen verführt worden ist oder ob es selbständig handelte, ob es diesen Fehler zum erstenmal begangen hat oder schon öfters in denselben Fall gekommen ist. Entscheidend ist die Gemütsbeschaffenheit nach der That. Zeigt sich beim Kinde wahre Reue, so kann die Strafe ausbleiben. Der bußfertige Sinn wird sich besonders in dem Verhalten des Kindes zum abgenötigten Geständnis zeigen. Bei einem freien offenen Geständnis fällt die Strafe selbstverständlich dahin; denn wer die Kinder in solchen Augenblicken züchtigen, vielleicht schlagen wollte, der würde seinen eigenen Absichten zuwiderhandeln.

Jedenfalls darf keine Strafe eintreten, so lange kein offenes Geständnis vorliegt. Wilhelm Harnisch stellt für die Behandlung der Lüge folgende acht Sätze auf, die allgemeinere Bedeutung besitzen:

„a) Man suche die Lüge in ihrem ganzen Umfange zu erkennen; b) man erforsche die Quelle der Lüge und suche diese zu verstopfen; c) man behandle das Kind ganz offen, und erlaube sich am wenigsten, durch Lügen Lügen zu entdecken; d) den hochmütigen, prahlenden Lügner stelle man in seiner Nacktheit dar; e) den welcher aus Scham und Furcht gelogen hat, behandle man mit großer Zartheit, und suche ihm Mut einzuflößen; f) den unbesonnenen, geschwätzigen, zerstreuten Lügner beschäme man, und lasse ihn schweigen, wenn andere reden dürfen; g) den romanhaften Lügner nehme man ernst, damit er die strenge Wirklichkeit von den Geweben der Einbildung unterscheide, man lasse ihn alle seine Aussagen aufschreiben, wenn er will, daß man ihm Vertrauen schenken soll; h) den welchem das Lügen schon ganz zur Gewohnheit geworden ist, behandle man als einen Schwachen, dem ein Vormund gesetzt wird, auf dessen Bestätigung nur seine Aussagen gelten."

Am schwierigsten sind die Sünden gegen den eigenen Leib zu behandeln. Wir verweisen für diesen Gegenstand auf die diesbezügliche Litteratur, namentlich auf die trefflichen Ausführungen Zellers in seinen Lehren der Erfahrung und schließen mit einem Worte des Heinrich W. J. Thiersch: „Wahrhaftigkeit, Glaube und Keuschheit sind die drei Kardinaltugenden der Jugend, sie werden ihr bei echter Leitung nicht schwer, und sie sind die Grundlagen alles echten Christentums. Wohl uns, wenn durch unser ganzes Wesen und Thun sich ein uns selbst inwohnender

tiefer Abscheu vor Lüge, Unglaube und Unkeuschheit den Kindern mitgeteilt hat. Eine größere Beruhigung für die Zeit, wo wir sie nun ziehen lassen oder wo wir aus dieser Welt scheiden, giebt es nicht."

Litteratur: Christian Heinrich Zeller, Lehren der Erfahrung. — Wilhelm Harnisch, Handbuch für das deutsche Volksschulwesen. — Heinrich W. J. Thiersch, Über christliches Familienleben. — K. A. Schmid, Encyklopädie &c. (Palmers Artikel über die Beichte). — K. V. Stoy, Encyklopädie &c. 1878, Seite 99. — Georg Tepe, Die Lüge und die praktischen Ideen (im zweiten Bande der Zeitschrift für exakte Philosophie, 1862, Seite 386—405).

Zürich. A. Hug.

Gesundheit

1. Abgrenzung des Begriffs. 2. Allgemeine Kriterien. 3. Erhaltung der Gesundheit.

1. Abgrenzung des Begriffs. Zwischen Gesundheit und Krankheit läßt sich weder auf körperlichem noch auf geistigem Gebiet eine scharfe Grenze ziehen. Es giebt keine absolute Normalform des menschlichen Körpers, weder des kindlichen noch des erwachsenen, im anatomischen Sinne und ebensowenig eine absolute Normalfunktion der Organe des Körpers einschließlich des Gehirns. Vielmehr lehren Anatomie, Physiologie und Psychologie übereinstimmend, daß allenthalben leichte Varietäten im Bau der Organe und in der Funktion der Organe (einschließlich des Gehirns) vorkommen. Wenn man hundert und tausend menschliche Gehirne vergleicht, so stimmt keines mit dem anderen genau überein. Ähnliches gilt für alle Organe und, wenn auch in eingeschränkterem Maß, auch für ihre Funktionen. Auf dieser Mannigfaltigkeit beruht die sog. körperliche und seelische Individualität des Einzelnen. Andererseits ist eine Übereinstimmung in den Hauptmerkmalen bei aller Variabilität unverkennbar. Die Variationen bleiben innerhalb gewisser Grenzen. Unsere Erfahrung lehrt uns allmählich diese Grenzen kennen. Die Anthropologie und die Medizin haben sie ziemlich scharf bestimmt. Der Laie bildet sich eine unbestimmtere Vorstellung eines Typus, nach welchem er sich und die Menschen seiner Umgebung beurteilt. Streng genommen ist jede Abweichung, welche außerhalb der wissenschaftlich bestimmten Grenzen der Variabilität liegt, als abnorm zu bezeichnen, während die innerhalb dieser Grenzen gelegenen Variationen den Begriff des Normalen ausmachen. Die Begriffe „Gesundheit" und „Krankheit" decken sich mit diesen Begriffen „normal" und „abnorm" nicht. Aus praktischen Gründen bezeichnet man eine Abnormität (in dem soeben definierten Sinne) nur dann als Krankheit, wenn sie entweder die Lebensdauer verkürzt oder zu verkürzen droht, oder das subjektive Wohlbefinden, den Lebensgenuß beeinträchtigt oder zu beeinträchtigen droht (z. B. durch Schmerzen) oder ein auffälliges Gebaren, oder endlich eine auffällige Entstellung bedingt oder zu bedingen droht. Wie man sieht, sind es nicht logische Gründe, welche zur Abgrenzung des Begriffs Krankheit und des Begriffs Gesundheit geführt haben, sondern ausschließlich praktische. Die Begriffe Krankheit und Gesundheit waren früher populär als wissenschaftlich. Einer strengen logischen und wissenschaftlichen Kritik gegenüber sind sie unhaltbar und durch die Begriffe des Normalen und Abnormen zu ersetzen, praktisch sind sie jedoch unentbehrlich. Mit den Begriffen des Normalen und Abnormen haben sie gemein, daß sie konträr und doch durch fließende Übergänge verbunden sind. Die Variationsgrenzen sind nicht absolut scharf. Sie hängen bezüglich ihrer Lage von Rasse, Klima, Alter, Geschlecht ab und auch bei derselben Rasse, demselben Klima, Alter und Geschlecht u. s. w. werden sie insofern willkürlich gezogen, als es sich schließlich im letzten Grunde um eine Frage der Häufigkeit handelt. Wenn wir sagen, eine Pulsfrequenz von 65—85 Schlägen ist bei dem Erwachsenen normal, so bedeutet dies schließlich doch nur, daß bei der großen Mehrheit der Erwachsenen diese Pulsfrequenz sich findet; einzelne Ausnahmen kommen dabei doch vor. Noch wichtiger ist, daß die Begriffe „normal" und „abnorm" und ebenso die Begriffe „gesund" und „krank" steigerungsfähig sind. Je weiter eine Form oder eine Funktion sich von den oft erwähnten Variationsgrenzen entfernt, um so abnormer ist sie. Je mehr sie sich dem Häufigkeitsmaximum innerhalb der Variationsgrenzen nähert, um so normaler ist sie. Die Begriffe „Gesundheit" und „Krankheit" sind noch in weiteren Richtungen — entsprechend der Vielheit der praktischen Gesichtspunkte bei ihrer Bildung — einer Steigerung fähig. Von der leichten Auffälligkeit des Gebarens, welche sehr viele Kinder bei Beginn der Pubertät zeigen, bis zu dem den Stempel des Irrsinns tragenden Gebaren der Pubertätspsychosen kommen alle Übergänge vor. Der Begriff der

Krankheit trifft, wie man auch sagen kann, in wachsendem Maß zu. Ebenso tritt die kindliche Rhachitis in den verschiedensten Graden auf. In den leichtesten bedingt sie eine kaum merkliche Verdickung der Rippenknorpelansätze, in den schwersten eine völlige Veränderung der Gestalt des Brustkorbs. Solche Beispiele ließen sich ohne Schwierigkeit häufen. Es folgt daraus der allgemeine Satz, daß von der größten Gesundheit bis zur schwersten Krankheit alle Übergangsstufen vorkommen oder, wie wir es anfangs ausdrückten, eine scharfe Abgrenzung nicht möglich ist. Für den Erzieher ist dieser Satz von der größten praktischen Bedeutung. Wenn er seine Konsequenzen erwägt, so wird er z. B. nicht erwarten, daß zwischen der „normalen Beschränktheit" und dem „pathologischen Schwachsinn" eine scharfe Grenzlinie existiert, und anerkennen, daß Übergangsformen — schwer erziehbare Kinder oder wie man sie sonst nennen will — existieren. Daß man erst vor wenigen Jahren und auch jetzt noch in sehr bescheidenem Umfang für diese minderwertigen Kinder gesorgt hat, beruht zu einem guten Teil auf einer Verkennung der Beziehung der Begriffe „Gesundheit" und „Krankheit" zu einander.

Die Störungen der Gesundheit sind teils angeboren teils erworben. Es liegt auf der Hand, daß die erworbenen erheblich leichter zu erkennen sind als die angeborenen. Die ersteren heben sich meist scharf gegen die vorausgegangene Zeit der Gesundheit ab. Die angeborenen Krankheiten sind sehr oft konstitutionell und meist ererbt, die erworbenen sind öfter auf ein Organ beschränkt — und entweder von jeder Vererbung unabhängig oder nur auf dem Boden einer erblichen Prädisposition entstanden. Für die Abgrenzung des Begriffes der Gesundheit ist die Unterscheidung angeborener und erworbener Abweichungen von der Gesundheit insofern bedeutsam, als der Laie oft geneigt ist, angeborene Abweichungen als geringergradig anzusehen. In der praktischen Thätigkeit erlebt man es sehr oft, daß die Eltern bei dem Kind schon früh eine Abweichung von der Norm bemerken, aber deshalb keinen Arzt zu Rate ziehen, weil „es ja angeboren sei". Es sei hier nur kurz hervorgehoben, daß diese Unterschätzung auch leichter angeborener Abweichungen von der Norm sich in vielen Fällen rächt und wissenschaftlich ganz ungerechtfertigt ist.

2. Kriterien der Gesundheit. Sicher zu entscheiden, ob ein Kind gesund ist oder nicht, vermag natürlich nur der Arzt durch eine eingehende Untersuchung aller Organe. Für Eltern bezw. Erzieher ist es nur wichtig diejenigen leicht erkennbaren Kriterien zu wissen, welche in vielen Fällen den Hinweis auf Krankheit geben. Die wichtigsten dieser Kriterien, welche viel allgemeiner bekannt sein sollten, sind folgende:

a) Veränderungen der Pulsfrequenz. Die normale Pulszahl pro Minute beträgt

bei dem	Neugeborenen		130—140
„ „	1 jährig. Kind		120—130
„ „	2 „	„	105
„ „	3 „	„	100
„ „	4 „	„	97
„ „	5 „	„	90—94
„ „	10 „	„	90
„ „	10—15 „	„	78.

Dabei ist zu beachten, daß bei Mädchen die Pulsfrequenz im allgemeinen etwas höher ist als bei Knaben, daß ferner jede Muskelthätigkeit, jeder Affekt und auch die Nahrungsaufnahme die Pulsfrequenz etwas erhöht. Insbesondere ist die Pulszahl auch im Stehen etwas größer als im Liegen. Abweichungen von den obigen Zahlen haben im allgemeinen nur dann Bedeutung, wenn es sich um ein Minus oder Plus von mehr als 10 Schlägen handelt. Unregelmäßigkeit des Pulses ist stets ein sehr ernstes Zeichen.

b) Veränderungen der Körpertemperatur. Die Körpertemperatur wird bei Kindern unter 10 Jahren am besten im Mastdarm gemessen. Später genügt die Messung in der Achselhöhle. Die normale Temperatur beträgt bei dem Neugeborenen im Mastdarm 37,3—37,6, bei Kindern im Alter von 5—9 Jahren im Mastdarm 37,6—37,9, bei Kindern im Alter von 15—20 Jahren in der Achselhöhle 36,1—38,1.

Im Schlaf sinkt die Temperatur bei Säuglingen oft erheblich (um 0,3—0,6°). Bei Kindern wie bei Erwachsenen durchläuft die Temperatur während des Tages eine Reihe von Schwankungen. Das Maximum fällt in die Abendzeit zwischen 5 und 8 Uhr, das Minimum in die zweite Hälfte der Nacht zwischen 2 und 6 Uhr. Starke Körperbewegung und Nahrungsaufnahme steigern die Temperatur etwas. Insbesondere bedingt auch anhaltendes Schreien bei Neugeborenen mitunter eine Steigerung um einige Zehntelgrade.

c) Störungen im Verdauungstrakt: Appetitlosigkeit, belegte Zunge, Übelkeit, Erbrechen, Durchfälle, Verstopfung. Bedeutung ist diesen

Symptomen im allgemeinen, wenn sie isoliert auftreten, erst bei mehr als 24 stündiger Dauer beizumessen. Zu den allgemeinen Kriterien der Krankheit gehören sie insofern, als bei Kindern erfahrungsgemäß Krankheit aller Organe besonders früh und intensiv auf den Verdauungstrakt zurückwirken.

d) Veränderungen der Stimmung. Die Stimmung des Kindes ist ein sehr feines Reagens auf sein körperliches und seelisches Wohlbefinden. Eine mehr als 12 Stunden anhaltende Stimmungsänderung, für welche ein direktes Motiv fehlt, sollte stets den Verdacht auf Krankheit erwecken.

e) Störungen des Schlafes. Auch der Schlaf pflegt bei Kinderkrankheiten schon sehr früh zu leiden. Wenn bei einem Kinde, welches sonst lang, ruhig und ohne Unterbrechung schläft, der Schlaf plötzlich kurz, unruhig und unterbrochen wird, so sollte man gleichfalls die Möglichkeit einer Krankheit in Erwägung ziehen.

Diese Aufzählung ließe sich noch erheblich ausdehnen. Ich verweise jedoch einerseits auf den Artikel „Diagnose psychischer Krankheit“ und schließe andererseits absichtlich diejenigen Symptome (wie Husten u. s. w.) aus, deren Krankhaftigkeit und Bedeutung jedem Laien ohne weiteres klar ist. Auch hebe ich ausdrücklich hervor, daß keineswegs in jedem Fall, wo eine der aufgezählten Abweichungen vorliegt, Krankheit vorliegen muß. Es handelt sich nur um Wahrscheinlichkeit. So kann die Pulsfrequenz eines 10 jährigen Kindes sehr wohl einmal ausnahmsweise 105 und die Temperatur 38,2 am Abend betragen, ohne daß Krankheit vorliegt. Ich würde aber doch in jedem solchen Falle Aufmerksamkeit und, wenn sich dasselbe Verhalten am folgenden Tage wiederholt oder eines der sub c—e aufgeführten Symptome hinzukommt, Zuziehung eines Arztes raten.

3. Erhaltung der kindlichen Gesundheit. Soweit es sich um die geistige Gesundheit handelt, ist der Artikel „Geisteskrankheit“ zu vergleichen. Die Erhaltung der körperlichen Gesundheit hängt zunächst davon ab, daß die für den Stoffwechsel des Kindes notwendigen Bestandteile ausreichend zugeführt werden. Es geschieht dies durch die Ernährung und durch die Atmung. Erstere ist in einem besonderen Artikel besprochen. Letztere wird leider oft zu wenig berücksichtigt, obwohl sie den für die Funktion aller Gewebe erforderlichen Sauerstoff liefert. Insbesondere ist Sorge zu tragen, daß die Luft, welche das Kind atmet, sauerstoffreich ist. Bewegung in freier Luft und Lüftung der Zimmer (event. auch nachts) sind daher von größter Bedeutung. Dazu kommt weiter Berücksichtigung der Atmungsthätigkeit bei der Gymnastik (Lungengymnastik! Turnen im Freien!). Endlich ist durch zweckmäßige Auswahl der Bänke und Stühle und Tische sowie durch stete Mahnungen jede Körperhaltung, welche die Atmungsthätigkeit stört, zu verhindern. Wo Hypertrophien der Mandel, krankhafte Prozesse in der Nasenhöhle u. s. w. die Atmung stören, sind diese zu beseitigen. Nächst der Ernährung und Atmung kommen diejenigen Körperfunktionen in Betracht, welche die Assimilation (Vorarbeitung) der aufgenommenen Stoffe fördern. Hier steht die Gymnastik in erster Linie. Insbesondere ist aus hier nicht näher zu erörternden Gründen auch die Rumpfgymnastik speziell zu pflegen. In engem Zusammenhang hiermit steht die Übung der Körperorgane. Diese soll sich nicht nur auf die Extremitäten- und Rumpfmuskeln beschränken, sondern speziell auch auf die Muskulatur der Sinnesorgane ausgedehnt werden. Auch bei unserem Sehen und Hören sind Muskeln beteiligt, unsere Seh- und Hörschärfe und damit auch die normale Funktion unseres Auges und Ohres hängt ganz wesentlich von der Übung dieser Muskeln ab. Auch der Herzmuskel verdiente mehr Berücksichtigung (Übung durch Steigen u. s. w.). Endlich ist der kindliche Körper fortwährend zahlreichen Reizen, welche von außen einwirken und nach Intensität oder Qualität der Gesundheit gefährlich werden, ausgesetzt. In diesem Kampfe die Gesundheit zu erhalten ist die Abhärtung berufen. Sie gewöhnt den Körper und zwar insbesondere die Körperoberfläche, welche am exponiertesten ist, an Reize, welche von den Durchschnittsreizen stärker abweichen. Vergl. den Artikel über Abhärtung! Mit der Übung und Abhärtung soll die Ruhe und Schonung im richtigen Maß vereinigt werden. Deshalb soll die Übung und Abhärtung allmählich stattfinden und dem kindlichen Körper nach der Übung und Abhärtung Ruhe vor Arbeit und Reizen gegeben werden. Diese Ruhe findet der kindliche Körper im Schlaf. Letzterer kann daher dem Kinde kaum reichlich genug zubemessen werden. Man hat nicht ohne Grund gesagt: wenn das Kind schlafen kann, braucht es den Schlaf. — Der größte Feind der kindlichen Gesundheit, die Infektion in jeder Form,

ist durch die aufgezählten prophylaktischen Maßregeln nicht unschädlich zu machen, er findet aber wenigstens, wo sie erfüllt sind, einen widerstandsfähigen Körper und vermag daher weniger zu schaden. Der Hauptkampf gegen diesen Gegner fällt allerdings der öffentlichen Hygiene und speziell auch der Schulhygiene zu.

Litteratur: Vergl. die Lehrbücher der Physiologie von Landois, Gad u. Heymann sowie diejenigen der Kinderkrankheiten von West-Henoch, A. Baginski, Gerhardt u. a.

Jena. Th. Ziehen.

Gesundheitslehre in der Volksschule

1. Bedeutung einer vernünftigen Gesundheitspflege. 2. Notwendigkeit hygienischer Belehrung. 3. Die hygienische Belehrung muß in der Schule erfolgen. 4. Gegenwärtiger Stand des hygienischen Unterrichts. 5. Der hygienische Unterricht als gelegentliche Belehrung. 6. Gesundheitslehre als selbständiger Unterrichtsgegenstand. 7. Methodisches.

1. Bedeutung einer vernünftigen Gesundheitspflege. Daß körperliche und geistige Gesundheit eine unbedingte Notwendigkeit für jedes Einzelwesen ist, das im Kampfe ums Dasein seinen Platz behaupten will; daß sie ein wirtschaftliches Gut, ein Kapital ist, von dem ein Mehr einen Vorteil, ein Minder einen Nachteil im Erwerb bedeutet; daß sie die Vorbedingung für ein normales geistiges und richtiges sittliches Leben ist; daß sie von allen Gütern der Erde eins der kostbarsten ist: das lehrt jeden Denkenden die Beobachtung und Erfahrung. Aber nicht nur für das Individuum, sondern auch für die menschliche Gesellschaft, für die Existenz der Nationen und Staaten ist die Gesundheit von größter Wichtigkeit. Wie der staatliche Organismus gefährdet ist, wenn die einzelnen Glieder durch eine übergroße Zunahme von körperlichem Elend und Siechtum physischen Schaden erleiden und dadurch sich eine Verminderung der geistigen und sittlichen Fähigkeiten und Interessen zeigt, so ist umgekehrt auch das Wohlergehen des Individuums bedingt durch die Gesundheit des Gesamtorganismus.

Die Gesundheitspflege will nun die Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Gliedes der menschlichen Gesellschaft erhöhen; sie will die Zeit, in welcher produktive Arbeit möglich ist, verlängern; sie will den Lebensgenuß erhöhen, und durch dies alles will sie diejenigen Bedingungen schaffen, die es ermöglichen, daß der Einzelne seinen Verpflichtungen gegen die Gesellschaft nachzukommen vermag; mit einem Worte: Sie will die Krankheiten bekämpfen, die die volle Ausübung der körperlichen und geistigen Verrichtungen unmöglich machen, die die Ursachen mangelhafter Körperkraft, kürzerer Lebensdauer, vermehrter Sterblichkeit sind und die Lebensfreude stören. Daß eine vernünftige Hygiene dies zu leisten vermag, lehrt uns die Statistik der Krankheits- und Todesfälle. Nur bei völliger Gesundheit und verlängerter Lebenszeit ist die Möglichkeit ungehinderten Erwerbes gegeben, so daß nun die Produktionszeit nicht abgekürzt und weder dem Personalvermögen noch dem Nationalreichtum Verluste entstehen. Die bessere Gesundheit erhöht die Wehrkraft des Landes und steigert die industrielle Leistungsfähigkeit. Indem sie hierdurch das Einkommen jedes Einzelnen erhöht und somit das Nationalvermögen vermehrt, wirkt sie günstig auf die Kauf- und Steuerkraft, so daß jene Erhöhung eine reichere Einnahme an Steuern zur Folge hat. Das ist ja der große Vorzug der Hygiene, daß sie allen gleichsam als lebendige Kraft den in ihr aufgespeicherten Arbeitsaufwand und das für sie verwendete Kapital mehr als reichlich zurückgiebt.

Eine verbesserte Gesundheitspflege wirkt auch in günstiger Weise auf den intellektuellen und moralischen Zustand des Individuums wie der Nation ein. Daß die geistige Gesundheit vielfach von der Beschaffenheit des Körpers abhängig ist, wird uns durch des Lebens wechselvolle Bilder oft genug vor Augen geführt. Wie kranke Kinder nicht nur lernunfähig werden, sondern auch unwirsch, übellaunig sind, wie eine schlechte Ernährung nicht nur den Geist lähmt, sondern auch den Charakter verdirbt, ist eine häufig gemachte Beobachtung. Der Verkürzung der Lebensdauer entspricht eine Abnahme des sittlichen Niveaus. „Sterblichkeitsziffern und Assisenlinien", so äußert sich Finkelnburg, „zeigen in der englischen Statistik annähernd parallele Kurven, zum sprechenden Beweise, daß Schmutz und sonnenlose Atmosphäre so gut auf das Seelenorgan wie auf den übrigen Organismus ihre deprimierende Wirkung ausüben." Albu führt den Zusammenhang zwischen der Hygiene einerseits und Intellekt und Moral andererseits im einzelnen folgendermaßen aus: „Die Hygiene hat das Gute, daß sie, um zum Ziele zu gelangen, das

Leben regelt, die Charaktere gestaltet, die wahre Mäßigung lehrt, die Thätigkeit oft erweckt, die Starken mäßigt, die Schwachen kräftigt, die Furchtsamen ermutigt, den Mut erhöht, den Einfluß des Willens, den Erfolg einer guten Richtung zeigt; sie führt uns vor Augen, wie gering das ist, was dem Zufall zuzuschreiben ist in dem, was uns begegnet; denn nichts von dem, was sie giebt, erlangt sie ohne Mitwirkung eines festen und standhaften Willens, eines Beharrens auf dem eingeschlagenen Wege, einer andauernden Thätigkeit, einer Mäßigkeit, die zur Weisheit und Tugend auf dem Wege führt, der Gesundheit und Glück bringt, derartig, daß die Erlangung der Gesundheit, nachdem sie erst Zweck gewesen, durch eine bewundernswerte Wechselwirkung ein Mittel der Führung und der sittlichen Veredelung wird." Auf Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung und Selbsthilfe gegründet, wird die Hygiene unter allen Verhältnissen ein wichtiger Faktor in der Erziehung zu vernünftigem und sittlichem Wollen sein und bleiben.

2. **Notwendigkeit hygienischer Belehrung.** Die Gesundheit des Volkes und des Einzelnen zu erhalten, müssen alle Faktoren der menschlichen Gesellschaft, der Staat, die Gemeinde, die Familie und das Individuum, in zweckentsprechender Weise thätig sein. Soll dies aber erreicht werden, so müssen die Wege bekannt sein, auf welchen dem hohen Ziele einer Verbesserung der Gesundheit und damit dem Heile des Volkes nachzustreben ist. Diesen Zweck verfolgt die hygienische Belehrung. Erst aus der wahren Erkenntnis aller Umstände, die eine Förderung oder Schädigung der Gesundheit bewirken, kann durch Befolgung oder Unterlassung das richtige hygienische Handeln folgen. Zwar ist es vom Wissen zur That noch ein weiter Weg, aber nur unter der Voraussetzung, daß die Grundlehren der Hygiene allgemein bekannt und Eigentum des Einzelnen sind, ist die Möglichkeit vorhanden, daß ein jeder für seine Person wie für seine Familie der Gesundheit förderliche und nachteilige Einflüsse zu beurteilen versteht und demgemäß sein Handeln einrichtet. Nur unter dieser Bedingung ist der volle Nutzen einer rationellen Gesundheitspflege zu erreichen möglich. Nicht ein instinktives Gefühl, nicht die wenigen durch die Erfahrung gewonnenen hygienischen Lehren, nicht verschwommene Vorstellungen, sondern nur ein klares und sicheres Wissen ist der Grund, aus welchem allein die überzeugungstreue That emporblüht. Daher muß es als eine der wichtigsten Pflichten, als ein niemals überflüssig werdendes Streben bezeichnet werden, die hauptsächlichsten Lehren der Hygiene dem geistigen Besitztum weitester Volksschichten zu übermitteln.

3. **Die hygienische Belehrung muß in der Schule erfolgen.** Wenn das ganze Volk einer geeigneten hygienischen Belehrung teilhaftig werden soll, so ist nur ein Weg vorhanden, der zu diesem Ziele führt, nämlich der, die Gesundheitslehre zum Gegenstande des Unterrichts in unsern Schulen zu machen. Hier muß sich jedes Kind dasjenige Maß allgemeiner Bildung aneignen, das es im späteren Leben, ohne Rücksicht auf seine gesellschaftliche Stellung, nötig hat. Die Anforderungen des praktischen Lebens an die körperliche und geistige Leistungsfähigkeit jedes Einzelnen haben sich aber im Laufe der Zeit wesentlich geändert und werden sich auch in Zukunft ändern. Die Schule, die dem Leben zu dienen berufen ist, muß darum ein wachsames Auge haben für die Bedürfnisse der Zeit, um diesen gerecht zu werden. Der Ausfluß eines solchen Bedürfnisses ist ohne Zweifel das Bestreben, die Gesundheitslehre, diesen wichtigen Teil allgemeiner Bildung, in den Kreis der Unterweisung, die für unsere Jugend nötig ist, aufzunehmen. Aber zu dieser Aufnahme genügt es nicht, daß das neue Unterrichtsfach in praktischer Hinsicht von größter Wichtigkeit ist; es muß auch sein formal-bildender Wert von entsprechender Bedeutung sein.

Damit der Mensch im späteren Leben in zweckmäßiger Weise seine Weiterbildung in hygienischer Beziehung ermöglichen kann, muß in der Schule eine gute Grundlage gelegt werden. Diese besteht in einem Schatz geeigneter Vorstellungen aus der Gesundheitslehre, durch welche die Basis und die Anknüpfungspunkte für das Verständnis des Neuen gegeben sind. Ferner muß das Kind im Beobachten und Urteilen gerade in Bezug auf gesundheitliche Dinge geübt werden. Dazu giebt aber der hygienische Unterricht vielfache Gelegenheit. — Daneben bietet er auch dem spekulativen Interesse ausreichende Veranlassung zur Bethätigung. Das Verhältnis von Ursache und Wirkung, von Grund und Folge, von Mittel und Zweck, die Erkenntnis des Gesetz-

mäßigen in den Thatsachen und Erscheinungen, die Beziehungen zwischen Organ und Funktion treten selten in einem Unterrichtsgegenstande so klar hervor wie gerade in der Gesundheitslehre. Dazu kommt noch der Vorteil, daß dieser ursächliche Zusammenhang in so einfacher Weise dargestellt werden kann, daß er auch dem Kinde verständlich wird. Die Folgen einer Erkältung, die Nachteile eines überladenen Magens u. s. w. sind Erfahrungen, die die meisten Kinder schon am eigenen Leibe gemacht haben. Werden diesen Beobachtungen die Erklärungen in einfacher Weise zugefügt, so muß das Interesse des Kindes für hygienische Dinge und Belehrungen in hohem Maße erweckt und rege gehalten werden. — Ästhetische Belehrungen, das Naturschöne, das Kunstschöne und Sittlichschöne im Bau des menschlichen Körpers und in seinem Leben betrachtend, lassen sich häufig genug anknüpfen.

Das Kind lernt erkennen, daß die hygienischen Verhältnisse des Individuums oftmals durch die Zustände der Gesamtheit bedingt sind und daß wiederum das Thun und Treiben des Einzelnen die Gesamtheit beeinflußt. Es fühlt sich als Glied eines organischen Ganzen, der Gesamtheit. Auf dem Boden dieser Erkenntnis findet der Egoismus keine Nahrung. Vielmehr entwickelt sich das ursprüngliche Interesse, das sich nur auf einzelne Personen erstreckt, durch die hygienischen Belehrungen zum sozialen, gesellschaftlichen Interesse, das sich als Hingabe an das Ganze, an die Gesellschaft charakterisiert und das Wohl der Gesamtheit erstrebt. Aber das Kind lernt auch Fälle kennen, in denen sich alles menschliche Wissen und Können als fruchtlos erweist und aus denen es die Überzeugung gewinnt, daß ein höherer Wille die Geschicke der Menschen leitet und daß sich der Mensch diesem zu unterwerfen hat. Es erhält einen Einblick in den Wunderbau des menschlichen Organismus; es lernt den Menschen als Gottes Ebenbild verstehen. Nichtsdestoweniger wird es staunen vor dem Rätsel des Lebens, dessen Anfang und Fortgang dem Verstande jedes Sterblichen unbegreiflich ist. Hier ist des menschlichen Wissens unübersteigbare Schranke; hier tritt der Glaube ein, der Glaube an einen Urquell des Lebens, an ein ewiges, allmächtiges Wesen, an einen Gott. Welche Menge religiöser Anregungen und Belehrungen läßt sich hier anknüpfen! Und diese werden um so intensiver wirken, als sie sich an den eigenen Körper anschließen und dieser immer wieder Gelegenheit zur Reproduktion derselben giebt. Diese Quelle religiösen Sinnes kann in der Schule noch mehr als bisher beachtet und ausgenützt werden. Man führt das Kind ein in die Wunder der Natur; aber vor dem Meisterwerke der Schöpfung läßt man den Vorhang fallen. Der menschliche Organismus, obgleich nur ein einziger Tropfen im Meere der Schöpfung, bietet ein reiches Feld für religiöse Betrachtungen, die vermöge der Unmittelbarkeit zu den eindringlichsten gehören. — Da somit der Unterricht in der Gesundheitslehre außer seiner hohen praktischen Wichtigkeit auch den verschiedensten Interessen, die bei dem Unterricht in Betracht kommen, in bester Weise dient, sein allgemein-bildender Wert den übrigen Lehrgegenständen keineswegs nachsteht, so hat er damit seine Berechtigung, unter die Lehrfächer der Schule aufgenommen zu werden, nachgewiesen.

4. Gegenwärtiger Stand des hygienischen Unterrichts. Der Forderung, die Gesundheitslehre im Schulunterrichte zu berücksichtigen, stehen die Behörden durchaus freundlich und zustimmend gegenüber. Ein selbständiger Unterricht wird aber in diesem Fache nur an einzelnen größeren Orten erteilt; zumeist werden die Belehrungen über den Bau und das Leben des menschlichen Körpers im Anschluß an die übrigen Lehrgegenstände, insbesondere aber im naturwissenschaftlichen Unterricht, gegeben. Da aber der Stoff in allen Fächern schon so umfangreich, die Zahl der hierfür ausgesetzten Stunden so gering ist, so werden die hygienischen Belehrungen, wenn sie überhaupt gegeben werden, sich häufig auf ein Maß beschränken, mit dem auch die bescheidensten Ansprüche sich nicht begnügen können.

In Preußen hat die Unterweisung nach Nr. 34 der „Allgemeinen Bestimmungen ꝛc. vom 15. Oktober 1872“ und nach Nr. 4 des „Lehrplans für die Mittelschule“ von demselben Tage zunächst den Bau und das Leben des menschlichen Körpers zum Gegenstande. Mit dieser Unterweisung werden Belehrungen über die Pflege des menschlichen Körpers sowie Anleitungen zur ersten Behandlung Verunglückter und zur Verbesserung und Reinhaltung der Luft in den Wohnräumen u. s. w., namentlich bei herrschenden Epidemieen, verbunden. „Bei dem naturkundlichen Unterrichte treten ferner von den einheimischen Gesteinen,

Pflanzen und Tieren diejenigen in den Vordergrund, welche entweder durch den Dienst, welchen sie den Menschen leisten (z. B. Salz, Kohle, Getreide- und Gespinstpflanzen, Obstbäume, Haustiere, Seidenraupe), oder durch den Schaden, den sie dem Menschen mittelbar oder unmittelbar zufügen (Giftpflanzen, schädliche Insekten, Bandwurm, Trichine, Parasiten der Pflanzen und Tiere), besonderes Interesse erregen. Außerdem erhalten die Kinder Kenntnis von denjenigen Kulturpflanzen des Auslandes, deren Produkte bei uns im täglichen Gebrauche sind (Baumwollenstaude, Theestrauch, Kaffeebaum, Zuckerrohr u. s. w)." Wie weit diesen Anordnungen im günstigsten Falle nachgekommen wird, möge der Osnabrücker Lehrplan für Naturgeschichte und Naturkunde zeigen, aus dem wir das Verzeichnis der zur Behandlung bestimmten hygienischen Stoffe nachstehend angeben: Pflege der gesunden und kranken Organe. Knochenbrüche. Zahnpflege. Turnen und Heilgymnastik. Schonung und Kräftigung der Nerven. Sinnesorgane. Die Nahrungsmittel. Eiweiß und stärkehaltige Stoffe. Salze, Gewürze, Wasser. Genußmittel und Gifte. Einfluß der Luft. Wirkung des Sauer-, Stick- und Kohlenstoffs, der Kohlensäure. Kochen von Hülsenfrüchten (weiches und hartes Wasser), Kochen in Thon-, Kupfer- und Messinggefäßen. Aufbewahrung von Nahrungsmitteln in geschlossenen Gefäßen. Wert des Stickstoffs und Kohlenstoffs für die Ernährung und Erwärmung des Körpers. Vorsicht beim Heizen. Lüften der Zimmer. Vorsicht beim Gebrauch von Gas, Petroleum. Kochen und Erleuchtung.

In Bayern sind nach einem Ministerialerlaß vom 16. Dezember 1875 in den Volksschulen die Schüler mit den wichtigsten Grundsätzen der Gesundheitslehre teils im Anschluß an das eingeführte Lesebuch, teils im Zusammmenhange mit dem Unterrichte in der Naturkunde bekannt zu machen.

In Sachsen haben die größeren Städte für ausreichende hygienische Unterweisung gesorgt. In Leipzig ist in der I. Klasse der Bürger- und Bezirksschulen eine besondere Stunde für Anthropologie und Gesundheitslehre angesetzt. In der II. Klasse ist die Hygiene ein Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Der Lehrplan ist folgender: II. Klasse. Einleitende (orientierende) Betrachtung der Teile (Organe), Bestandteile und Lebensverrichtungen des menschlichen Körpers. Von der Verdauung und ihren Organen; von der Blutleitung, der Atmung, der Ausscheidung (hauptsächlich der Ausscheidung durch die Haut). Diese Vorgänge und Organe sind in der II. Klasse nur so weit zu behandeln, als es zur Herleitung und Begründung wichtiger Gesundheitsregeln nötig ist. — I. Klasse. Der I. Klasse kommen die schwierigeren Kapitel von der Bewegung und Empfindung zu. Zum Verständnis derselben soll eine Betrachtung des Knochengerüstes, der Muskeln, der Körperhaut, der Nerven und Sinnesorgane führen. Hierbei handelt es sich stets nicht bloß um Bau und Verrichtung, sondern auch um die Pflege der Organe. Das Hauptpensum der II. Klasse ist ergänzend zu wiederholen. Im Anschluß an die Verdauung wird von den wichtigsten Nahrungsmitteln geredet. Gegen den Schluß des Jahres erfolgt eine Zusammenstellung der im Unterricht gewonnenen Gesundheitsregeln, sowie Belehrung der Kinder über allgemeine Maßregeln bei Krankheiten und Unglücksfällen.

In den übrigen deutschen Staaten nehmen die hygienischen Unterweisungen, soweit besondere Bestimmungen für dieselben erlassen sind, eine ähnliche Stellung ein.

5. **Der hygienische Unterricht als gelegentliche Belehrung.** Um unsere Schüler mit den gewünschten hygienischen Kenntnissen vertraut zu machen; können wir diese Belehrungen an die Schuleinrichtungen und den Schulbetrieb anknüpfen. Da unsere Kinder eine Reihe von Jahren täglich mehrere Stunden in der Schule verweilen, so muß man verlangen, daß die Schüler auch mit den Einrichtungen des Schulhauses und des Schulzimmers, sowie mit dem ganzen Schulbetriebe und der Schulordnung so weit bekannt gemacht werden, daß sie wissen, aus welchen Gründen alles die derzeitige Gestalt und Ordnung erfahren hat. Erfolgt diese Belehrung nicht, so darf man sich nicht wundern, wenn die Schüler entweder in unrichtiger Weise oder gar nicht die Anordnungen und Einrichtungen der Schule befolgen bezw. benützen. Die vorhandenen Einrichtungen u. s. w. sind das geeignete Anschauungsmaterial, von dem man ausgehen wird, um zunächst das Verständnis des Vorhandenen zu vermitteln und damit die Anknüpfung für weitere hygienische Belehrung zu geben. Gerade diese Aufklärung über das, wovon die Kinder täglich umgeben sind, bewirkt, daß diese mit

Interesse der hygienischen Erörterung folgen und dem erworbenen Wissen entsprechend ihr Handeln einrichten. So lassen sich im Anschluß an die regelmäßige Lüftung des Schulzimmers, an die Reinlichkeit in demselben, an die Beleuchtung, an die Benutzung der Pausen, in Bezug auf die Ernährung, Kleidung, Atmung, Reinlichkeit am Körper und in der Kleidung und bei vielen anderen Gelegenheiten wichtige hygienische Belehrungen geben. Indem der Lehrer genötigt ist, in vielen hygienischen Dingen auf die Belehrung sogleich die praktische Übung folgen zu lassen, z. B. bei der Körperhaltung, Atmung, Ausnutzung der Pausen u. s. w., indem er gezwungen ist, an jedem Tage, ja fast in jeder Stunde zur Befolgung der erteilten Lehren anzuhalten, so ist ihm durch diese Gewöhnung das beste Mittel gegeben, die Kinder zu einem gesundheitsgemäßen Verhalten zu erziehen.

Als Beispiel dieser gelegentlichen Belehrung sei der Stoff mitgeteilt, der bezüglich der Pausenausnutzung gegeben werden kann: In den Pausen verlassen alle Schüler das Klassenzimmer. Warum? Ist das Zimmer entleert, so werden Fenster und Thüren geöffnet. Zu welchem Zweck? Warum nicht schon dann, wenn noch Kinder im Zimmer sind? Wann müssen die Fenster wieder geschlossen werden? Warum dürfen Kinder nicht im Zimmer bleiben, wenn Thüren und Fenster geöffnet sind? Ist durch zu starken Wind oder zu große Kälte das Öffnen der Fenster nicht angängig, so muß wenigstens die Thüre während der Pausen geöffnet bleiben. Wenn das Wetter es nur irgend zuläßt, so haben die Schüler sich in den Pausen auf den Schulhof zu begeben. Bei ungünstigem Wetter bleiben die Kinder auf den Korridoren oder in andern geschützten Räumen. Kränklichen Kindern ist bei ungünstiger Witterung ein gegen Kälte, Nässe und Zugluft geschützter Raum anzuweisen. Bei großer Kälte ziehen die Schüler den Mantel über, wenn sie auf den Schulhof gehen. — Die Kinder müssen sich in den Pausen durch Spielen, Laufen u. s. w. die möglichste Bewegung verschaffen, um kräftig zu atmen und den durch das Stillsitzen im Zimmer gehemmten Blutlauf wieder in lebhaften Fluß zu bringen. — Das Verzehren des sog. zweiten Frühstücks ist nur in einer bestimmten Vormittagspause zu gestatten. Wenn du ißt, darfst du nicht laufen und springen! In der Schule müssen Einrichtungen vorhanden sein, damit die Kinder ihren Durst mit gutem Wasser stillen können. Trinke nicht kaltes Wasser, wenn du erhitzt bist!

Die Belehrung aus der Hygiene kann auch mit den übrigen Gegenständen des Schulunterrichts verbunden werden. In den meisten Lehrfächern bietet sich oft genug Gelegenheit, ohne jeglichen Zwang gesundheitliche Verhältnisse zu besprechen und zu erläutern. Ein solcher Hinweis dient sicherlich dazu, das Verständnis des im Hauptfache behandelten Stoffes zu erleichtern und ein weiter umfassendes Interesse für denselben zu erwecken, wie er andererseits auch für die Vermehrung hygienischer Kenntnisse von großem Nutzen ist. Nach dieser Richtung kommen in erster Linie die Naturwissenschaften in Betracht. In der Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik und Chemie ist nicht nur vor allen Dingen derjenige Stoff auszuwählen, welcher zur Gesundheit des Menschen in Beziehung steht, sondern es ist auch bei der Behandlung die hygienische Seite dieses Stoffes so weit auszuführen, als die Zwecke des Hauptfaches dies zulässig erscheinen lassen. Aber auch in fast allen übrigen Lehrfächern der Schule, im Lesen, Diktat, Aufsatz, Schreiben, Rechnen, Geschichte, Geographie, Religion und Turnen finden sich hier und da ungesucht Thatsachen und Zustände, deren Erläuterungen aus der Hygiene genommen werden müssen und die daher für die Zwecke gesundheitlicher Belehrungen ausgenützt werden können. Ausführlich habe ich dies Gebiet in meinem Buche: „Der Unterricht in der Gesundheitslehre“ behandelt, in dem außer den allgemeinen Gesichtspunkten für diesen anlehnenden Unterricht in der Hygiene auch für die einzelnen Lehrfächer nicht nur der Stoff angegeben wird, der im einzelnen für die Zwecke der hygienischen Belehrung zu verwerten ist, sondern auch in ausgeführten und skizzierten Lektionen gezeigt wird, in welcher Weise die gesundheitlichen Unterweisungen ausgeführt werden können.

Ein Abschnitt möge veranschaulichen, wie die Zoologie der hygienischen Belehrung dienen kann. Folgende Thesen zeigen den Weg an, wie es möglich ist, diese Unterstützung herbeizuführen:

1. Tiere, die uns Nahrung, Kleidung u. s. w. liefern,

2. Tiere, die uns mittelbar oder unmittelbar Schaden zufügen, müssen besondere Berücksichtigung finden.

3. Der Mensch bilde nicht nur den ersten Gegenstand der Belehrung im zoologischen Unterricht, sondern man weise auch immer auf die Übereinstimmung und die Unterschiede zwischen Mensch und Tier hin.

Die Tiere stehen in so mannigfacher Beziehung zu der Existenz und der Gesundheit des Menschen, daß diese Beziehung im zoologischen Unterricht nicht unberücksichtigt bleiben darf. Die Tiere liefern uns mit ihrem Fleische, ihren Eiern, ihrer Milch u. s. w. wichtige Bestandteile der Nahrung; von ihnen erhalten wir das Rohmaterial zu unserer Kleidung und zu den verschiedensten Gebrauchsgegenständen; sie tragen zur Reinhaltung der Luft, des Wassers und des Bodens bei; sie nützen in indirekter Weise, indem sie zur Vernichtung von Pflanzen und Tieren mitwirken u. s. w.

Diese auf die Gesundheit des Menschen bezügliche Seite des zoologischen Unterrichts wird dadurch am besten gefördert werden, daß wir zunächst die nützlichen Tiere besonders berücksichtigen, so daß eine genaue Kenntnis derselben erzielt wird. Wir werden z. B. bei den Nagetieren das Kaninchen und den Hasen dem Eichhörnchen, bei den Schwimmvögeln Gans und Ente dem Schwane vorziehen u. s. w. Weiterhin wird in diesem Unterricht eine gewisse Rücksichtnahme auf den bezeichneten Nutzen erfolgen müssen, indem ausgeführt wird, in welcher Weise uns das Einzeltier, eine Familie oder Ordnung nützt. Von dieser Berücksichtigung brauchen wir uns durch den Vorwurf, daß wir den zoologischen Unterricht auf den schon lange überwundenen Utilitätsstandpunkt zurückdrängen wollen, nicht abschrecken lassen. Eine gewisse Anerkennung des Nützlichkeitsprinzips ist in diesem Lehrgegenstande wohl berechtigt; die praktische Seite muß mehr hervorgehoben werden. Erst hierdurch gewinnt die Tierwelt ein größeres Interesse für unsere Kinder. Unter der großen Zahl der in dieser Hinsicht zu berücksichtigenden Tiere wird man natürlich die einheimischen bevorzugen.

Eine Zusammenstellung derjenigen Tiere, die dem Menschen in verschiedenster Weise nutzbar sind, zeigt uns, daß diese Seite des zoologischen Unterrichts nicht ohne eingehende Betrachtung bleiben darf, wenn wir dem Kinde ein einigermaßen vollständiges Bild der Tiere und ihres Lebens geben wollen. Der Nahrung des Menschen dient eine große Anzahl von Tieren. Bären, Biber, Hasen, Schweine, Lamas, Giraffen, Hirsche, Rehe, Antilopen, Ziegen, Schafe, Rinder, Pferde, Vögel, Schildkröten, Frösche, Fische, Weichtiere (Schnecken, Muscheln), Krustentiere liefern uns ihr Fleisch; Ziege, Schaf, Rind, Pferd, Esel, Kamel geben uns ihre Milch; von den Vögeln, Fischen und Schildkröten genießen wir die Eier; die Bienen bereiten uns den Honig. Heilmittel erhalten wir von der Zibethkatze (Zibeth), dem Biber (Bibergeil), dem Pottwal (Ambra), dem Kabeljau (Leberthran), der spanischen Fliege und den Ameisen. Der Blutegel fand in früherer Zeit häufig Verwendung seitens der Mediziner und Laien. Bei der Bekleidung der Menschen kommen gleichfalls verschiedene Tiere in Betracht. Wir verwenden den Pelz von den Bären, Mardern, Hunden, Katzen, Eichhörnchen, Bibern, Hasen; Leder wird bereitet aus dem Fell der Hunde, Schweine, Ziegen, Schafe, Rinder, Hirsche, Pferde, Seehunde; vom Schafe, Hasen, Biber gebrauchen wir die Haare bezw. Wolle; die Vögel liefern uns die Federn, der Seidenspinner die Seide. Durch Vertilgung schädlicher Tiere und Pflanzen werden dem Menschen indirekt nützlich die Fledermäuse, die Insektenfresser, die Katzen, Hunde und Marder, die Vögel, die Eidechsen und Schlangen, die Frösche und Molche, die Insekten und Spinnen. Manche Tiere tragen zur Reinhaltung der Luft, des Wassers und der Erde bei.

Ferner ist es notwendig, daß auch die Art und Weise, in welcher uns die Tiere nützen, besonders dargestellt wird; denn nur dadurch kann ein volles Verständnis der Bedeutung dieser Tiere für die Ernährung bezw. das Leben des Menschen erreicht werden.

Wenn wir dann noch in der Zoologie die in den Thesen 2 und 3 bezeichneten Mittel ausnützen, so übermitteln wir dem Kinde nicht nur einen guten Schatz hygienischer Kenntnisse, sondern pflegen auch das Verständnis für gesundheitliche Dinge.

In gleicher Weise wie die Zoologie sind auch die übrigen bezeichneten Lehrgegenstände zur Nutzbarmachung für die Zwecke der Hygiene zu verwenden.

In dieser anlehnenden Weise wird gegenwärtig mit wenigen Ausnahmen in der Volksschule der Unterricht in der Gesundheitslehre erteilt. Es ist daher wohl erklärlich, daß die hygienische Belehrung, die auf diese Weise völlig in das Belieben des betreffenden

Lehrers gestellt ist, zumeist so gering sein wird, daß sie zu der hohen Bedeutung eines gesundheitsgemäßen Lebens keineswegs in dem entsprechenden Verhältnisse steht. Da die Auswahl des Stoffes im wesentlichen durch die Zwecke des Hauptfaches bedingt ist, so lassen sich auf diesem Wege immer nur einzelne Fragen der Hygiene erörtern, die ja wohl anregend wirken, manches Vorurteil beseitigen und für einzelne ein Ansporn sein können, ihr Leben demgemäß einzurichten; niemals aber wird es möglich sein, auf solche Weise die Gesundheitslehre einigermaßen vollständig den Schülern zu übermitteln. Weiter ist auch zu bedenken, daß diejenigen Fächer, welche bei dieser Verknüpfung in Betracht kommen, in der Zeit schon so eingeschränkt sind und doch dabei so viel leisten sollen, daß jede weitere Einschränkung aufs höchste nachteilig sein würde.

6. Gesundheitslehre als selbständiger Unterrichtsgegenstand. Soll die hygienische Belehrung in einer Weise erfolgen, die ihrer hohen Bedeutung entspricht, so muß ein planmäßig durchgeführter Unterricht gefordert und der Gesundheitslehre die Stellung eines selbständigen Lehrgegenstandes zugewiesen werden, so daß für diesen Zweck besondere Stunden anzusetzen sind. Dies ist aber nur für die Oberstufe notwendig, weil auf den andern Stufen die hygienischen Unterweisungen am besten in der Form gelegentlicher Belehrungen erfolgen. Es würde genügen, wenn der Gesundheitslehre auf der Oberstufe wöchentlich eine Stunde zugewiesen würde. Um nicht die Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden noch durch das neue Lehrfach zu vermehren, ließe sich wohl die Zeit eines der schon vorhandenen Lehrgegenstände um eine Stunde kürzen. Welches Gebiet am ersten eine Einschränkung in seiner Zeit erfahren kann, das ist im allgemeinen nur nach den örtlichen Verhältnissen zu entscheiden.

7. Methodisches. a) Stoffauswahl. Der Unterricht in der Gesundheitslehre muß die Kenntnis der notwendigsten sanitären Bedingungen des Individuums und der Gesellschaft vermitteln. Hierzu ist notwendig, daß nicht nur eine gewisse Kenntnis des menschlichen Körpers und seines Lebens erreicht wird, sondern daß auch — und zwar vor allen Dingen — die eigentliche Gesundheitslehre zur entsprechenden Behandlung kommt. Reine Luft, Reinlichkeit des Körpers, zweckmäßige Kleidung, Einrichtung und Reinigung der Wohn-, Schlaf- und Arbeitsräume, Nahrung, Schutz gegen Infektion, Pflege des Gesichtes u. s. w. sind Abschnitte, deren Kenntnis notwendig herbeigeführt werden muß. In den Mädchenschulen müssen außerdem diejenigen Kapitel, die für das spätere Leben der Frau von besonderer Wichtigkeit sind,. eingehende Berücksichtigung finden, so z. B. Kinder- und Krankenpflege, Wohnung, Kleidung und Nahrung.

Im hygienischen Unterricht unserer Schulen ist auf eine ausführliche Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers zu verzichten; es wird vielmehr aus diesen Wissensgebieten nur so viel zu geben sein, als zum Verständnis der hygienischen Lehren unbedingt notwendig ist. Keineswegs darf auch der Unterricht darauf hinauslaufen, eine Beschreibung der Krankheiten und eine Anweisung zur Heilung derselben zu geben; nicht Krankheiten zu heilen, sondern die Entstehung derselben nach Möglichkeit zu verhüten, das ist die wesentlichste Aufgabe dieses Lehrfaches. In der Schule sind natürlich nur die allgemein anerkannten wissenschaftlichen Lehren und diejenigen hygienischen Einrichtungen und Maßnahmen, die auf jene sich gründen, zu behandeln.

Die Anordnung des Stoffes müßte, sobald in mehreren aufeinanderfolgenden Klassen dieser Unterricht erteilt wird, in konzentrischen Kreisen erfolgen. Ferner würde sich empfehlen, im ersten Semester jeden Schuljahres den menschlichen Körper nach seinen anatomischen und physiologischen Verhältnissen zu beschreiben und im Anschluß hieran die entsprechenden hygienischen Belehrungen zu geben, so daß in diesem Halbjahr unser Organismus den Ausgangspunkt bildet. Im zweiten Halbjahre könnte die Zusammenstellung des bis dahin bekannten hygienischen Wissens, sowie dessen Erweiterung nach den verschiedensten hygienischen Einheiten, als Kleidung, Wohnung, Hautpflege u. s. w., geschehen.

Endlich ist darauf zu achten, daß die der Physik und Chemie entstammenden und in Beziehung zum Verständnis der Lebensvorgänge stehenden Kenntnisse den Kindern schon bekannt sind, wenn die betreffenden Abschnitte der Hygiene gelehrt werden. Am besten wäre es, wenn der Stoff aus der Hygiene und aus der Naturkunde in parallelen Lehrgängen so angeordnet würde, daß sich den im letzteren Fache behandelten grundlegenden Gebieten die

korrespondierenden Gebiete aus der Hygiene anschließen, z. B. Schall — Ohr; Licht — Auge; Zusammensetzung der atmosphärischen Luft — Atmung u. s. w.

b) Methode. Auf den untersten Stufen aller Schulen wird die Belehrung der Kinder über gesundheitliche Verhältnisse nicht nur eine gelegentliche und auf die einfachsten hygienischen Forderungen sich beschränkende sein müssen, sondern es wird auch als das wichtigste Mittel der Erziehung die Gewöhnung im Vordergrunde stehen. Nicht gering ist die Zahl der Anknüpfungspunkte für derartige Belehrungen, die sich anschließen an Kleidung, Ernährung und Reinlichkeit des Schülers, an das Verhalten der Kinder zueinander, an die Anordnungen des Schulbetriebes, an manche Äußerlichkeiten des Unterrichts und an die Lehrgegenstände. Daß alle diese Belehrungen sich in den bescheidensten Grenzen halten müssen, ist selbstverständlich. Im allgemeinen wird man die hygienische Lehre in einen kurzen Befehl, in eine möglichst anschauliche Forderung fassen und von derselben auch wohl in einigen Worten die Notwendigkeit und hohe Wichtigkeit hervorheben. Nur selten wird die Möglichkeit gegeben sein, dieselbe aus dem Anschauungskreise der Kinder heraus mehr oder weniger ausführlich zu begründen. Auf dieser Stufe ist die Gewöhnung das beste und wichtigste Mittel, die Kinder zu einem gesundheitsgemäßen Verhalten zu erziehen.

Auf den mittleren Stufen unserer Schulen ist die Zahl der Anknüpfungspunkte bereits eine größere. Einesteils werden die an den Schulbetrieb sich anlehnenden Unterweisungen umfangreicher und eingehender gegeben werden können, anderenteils ist die Zahl der aufgenommenen Lehrfächer (Naturgeschichte) und die Menge des zur Behandlung kommenden Stoffes eine größere, so daß damit von selbst eine häufigere und gründlichere Belehrung aus der Hygiene notwendig wird. Neben den in Form eines Befehls gegebenen Gesundheitsregeln, die hier schon allgemeiner gefaßt werden können als auf der Unterstufe, wird besonders die Erzählung und die einfache Beschreibung von großem Nutzen sein. Die Erläuterung und Begründung hygienischer Vorschriften ist hier schon in etwas weiterem Umfange möglich. Die anatomischen und physiologischen Kenntnisse erfahren zwar eine Erweiterung, doch werden sie sich immer in engen Grenzen halten müssen. Weil die Notwendigkeit der hygienischen Forderungen schon eingehender nachgewiesen wird, so werden die Schüler dieselben aus Überzeugung zu erfüllen bestrebt sein. Aber daneben, daß wir durch Belehrung auf den Willen des Kindes einzuwirken suchen, dürfen wir auch die Pflege der Gewöhnung nicht verabsäumen.

Auf der Oberstufe tritt eine weitere Vermehrung derjenigen Gelegenheiten auf, bei welchen hygienische Belehrungen gegeben werden können. Die Aufnahme neuer Gegenstände (Physik und Chemie) und die Erweiterung des Wissens in den übrigen Fächern bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für unsern Zweck und liefern wichtiges Anschauungsmaterial zur Erklärung und Begründung hygienischer Vorschriften und Einrichtungen. Die Ordnung des Schulbetriebes erfährt eine gründlichere Besprechung nach Ursache und Wirkung. Und da die geistigen Fähigkeiten des Kindes mehr und mehr entwickelt worden sind, so werden die Unterweisungen in der Gesundheitslehre nach Quantität und Qualität vollkommener werden. Obwohl für die Erziehung zu einem gesundheitsgemäßen Leben auch auf dieser Stufe die Gewöhnung noch nicht entbehrt werden kann, so wird doch das Hauptgewicht auf die Belehrung gelegt werden müssen, damit das Kind dem höchsten Ziele: sein Thun und Lassen selbständig und nur allein nach seiner besseren Überzeugung zu bestimmen, allmählich entgegengeführt werde.

c) Anschauungsmaterial. Zu demselben gehören: 1. Abbildungen; 2. Nachbildungen in Gips, Papiermaché u. s. w.; 3. Präparate von Teilen des menschlichen Körpers.

Außer den Abbildungen, die bei dem Artikel: „Bilder, naturwissenschaftliche" (I. 403) bereits genannt sind, seien noch angeführt:

Eckardt, Der Bau des menschlichen Körpers. 24 Folio-Tafeln in Farbendruck und erklärendem Text. Eßlingen, Schreiber. 5 M.

Wenzel, Anatomischer Atlas für den makroskopischen und mikroskopischen Bau des menschlichen Körpers. I. Abt.: Die Sinnesorgane. 11 Tafeln in Farbendruck. Dresden, Meinhold & Söhne. 20 M. Für die Sinnesorgane die besten Abbildungen.

Esmarch, Samaritertafeln. 10 z. T. farbige Blätter. Kiel, Lipsius & Fischer. 14 M.

Von den Tabellen zur Nahrungsmittellehre ist für den Klassenunterricht bestimmt:

Kalle, Nahrungsmittel-Tafel. Wiesbaden, Bergmann. 3 M. Schematische Darstellung des

Gehaltes der wichtigsten Nahrungsmittel an Nährstoffen. Brauchbar, nur etwas klein.

Nachbildungen von Teilen des menschlichen Körpers bezw. Präparate desselben liefern verschiedene Fabriken. Über Art, Preis u. s. w. der Nachbildungen und Präparate findet man Näheres in den Preisverzeichnissen der betreffenden Fabrikanten.

Litteratur: Fischer, Volksgesundheitslehre und Schule. Deutsche Zeit- und Streitfragen. Heft 86 und 87. 1877. — Gasser, Über die Gesundheitspflege der Schule und was von ihr in den Lehrplan der Schule aufzunehmen ist. 1881. — Schwalbe, Über die Gesundheitslehre als Unterrichtsgegenstand, Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege. 1888. — Kroder, Aufgaben und Ziel der Gesundheitspflege. 1891. — Breslich, Die Hygiene als Teil des naturwissenschaftlichen Unterrichts. 1892. — Zeitschr. f. Schulgesundheitspflege 1888 bis 1895. (Neben eingehenden orientierenden Artikeln finden sich in derselben regelmäßige Berichte über den Stand unserer Frage in allen Ländern). — Janke, Über den Unterricht in der Gesundheitslehre. 1895. — Janke, Die Gesundheitslehre im Lesebuch. Pädagogisches Magazin. 57. Heft. 1895.

Berlin. O. Janke.

Gewähren und Versagen

s. Eigensinn

Gewaltmaßregeln

s. Regierung

Gewandtheit

1. Sprachliches. 2. Psychologische Entstehung. 3. Pädagogische Maßregeln. 4. Gefahren.

1. S. den Art. „Geschicklichkeit".

2. Psychologische Entstehung. Soweit sich der Begriff der Gewandtheit lediglich auf den menschlichen Körper bezieht, berührt er sich nahe mit dem Begriffe der „Geschicklichkeit". Er bezeichnet dann für den ganzen Körper diejenige Fähigkeit, die der Ausdruck „Geschicklichkeit" ganz vorwiegend auf die Hand einschränkt, nur daß im Ausdrucke „Gewandtheit" die Beziehung auf die stete, schnelle Bereitheit noch mehr zur Geltung kommt, als bei „Geschicklichkeit". Man kann sich zur Not auch einen geschickten Zeichner denken, der nicht besonders schnell arbeitet; dagegen kann man sich einen gewandten Turner nicht vorstellen, ohne daß gleichzeitig die Vorstellung mitspricht, er sei auch imstande, seine Übungen schnell auszuführen, nicht bloß leicht, wenn es verlangt würde. Es handelt sich nun auch hier zunächst um die Einübung der verschiedenen Elemente dieser Fähigkeit, die im wesentlichen nach demselben psychologischen Schema vor sich geht, wie bei den Übungen der „Geschicklichkeit". Gewandtheit im Turnen, Schwimmen, Fechten u. s. w. wird prinzipiell auf dieselbe Weise erworben, wie Geschicklichkeit im Zeichnen, Schreiben u. a. sog. Handfertigkeiten. Nur ist darauf aufmerksam zu machen, daß beim Turnen, Schwimmen, Fechten, Tanzen, bei Übungen zur Erzielung körperlicher „Turnüre" u. s. w. viel zahlreichere Muskelgruppen in Bewegung gesetzt werden müssen, als bei den Fertigkeiten des Schreibens, Zeichnens u. s. w., daß also zur Erzielung von Gewandtheit auf einem bestimmten Gebiete auf viel zahlreichere Verschmelzungen zwischen Gesichtsvorstellungen, Gehörvorstellungen, Sprechbewegungsvorstellungen, anderen Bewegungsvorstellungen und Bewegungen eingeübt werden müssen, als beispielsweise beim Zeichnen und Schreiben.

3. Pädagogische Maßregeln. Soweit dagegen der Begriff der Gewandtheit auf das geistige Gebiet übertragen wird, hat die Gewandtheit ganz andere psychologische Voraussetzungen. Zuerst muß derjenige, den man als geistig gewandt soll bezeichnen können, über einen großen Reichtum des geistigen Lebens überhaupt verfügen, weil er sonst gegenüber den verschiedenen Lagen und Verhältnissen, in die er versetzt werden kann, nicht immer die richtigen apperzipierenden Vorstellungsmassen zur Hand haben würde. Ferner muß dieses reiche geistige Leben auch wohldiszipliniert sein: auf dem Gebiete des Intellekts durch allgemeine Begriffe, auf dem Gebiete des Gefühlslebens durch dauernde Stimmungen, auf dem Gebiete des Willenslebens durch Maximen und Grundsätze. Ist das nicht der Fall, so wird der Mensch von den verschiedenartigsten Einflüssen hin und her geworfen, ein Spielball dessen, was das Leben ihm entgegenstrudelt, er läßt sich vom Leben treiben, während er umgekehrt wie ein rüstiger Schwimmer immer Herr der Flut bleiben soll, die ihn trägt. Und endlich muß die Unterordnung des in einem einzelnen Momente des Lebens gegebenen Falles unter dieses System von Begriffen, Stimmungen, Maximen und Grundsätzen, sowie das dementsprechende Handeln nicht bloß überhaupt, sondern vor allem auch rasch, leicht und sicher erfolgen, weil gerade

von dieser Raschheit, Leichtigkeit und Sicherheit der Erfolg des Handelns in sehr vielen Fällen abhängt. Die Erziehung hat also, wenn sie für Ausbildung von Gewandtheit auf geistigem Gebiete einen sicheren Grund legen will, zunächst für einen Reichtum des geistigen Lebens überhaupt zu sorgen, hat dann die großen Gedankenmassen, um die es sich dabei handelt, auf den verschiedenen Feldern der menschlichen Interessen sauber zu gliedern und gewissermaßen unter tüchtigen Befehlshabern immer mobil zu halten, und hat endlich durch zahlreiche propädeutische Übungen es dahin zu bringen, daß der Handelnde sich den verschiedenen Aufgaben gegenüber, die ihm das Leben bietet, wenigstens nicht ganz fremd fühle. Wenn es nun selbverständlich dem Erzieher auch nicht möglich sein wird, für alle Fälle, die seinem Zöglinge im Leben aufstoßen können, durch propädeutische Übungen vorzusorgen, so ist es doch sehr wohl möglich, durch methodische Kunst wenigstens bei den Köpfen mit durchschnittlicher Begabung eine allgemeine Disposition für eine geistige Gewandtheit zu schaffen, die für den gewöhnlichen Bedarf ausreichen wird. Dagegen wird der Erzieher unter gewöhnlichen Verhältnissen, namentlich wohl allgemein in der Schulerziehung, darauf verzichten müssen, auch Gewandtheit für den besonderen Fall des sog. gesellschaftlichen Verkehrs im Zöglinge auszubilden. Eine solche Ausbildung gehört aber auch nicht zu denjenigen Zwecken, die notwendig erreicht werden müssen, sondern zu denjenigen, deren Erreichung nur wünschenswert ist. Er wird es aber begrüßen können, wenn sie sich in einzelnen Fällen, vielleicht begünstigt durch die Verhältnisse des Elternhauses, beim Zöglinge ohne sein Zuthun einstellt; dies allerdings bloß dann, wenn die sittliche Ausbildung des Zöglings nicht darunter leidet.

Für Reichtum des geistigen Lebens beim Zöglinge hat nun die Erziehung schon aus allgemeinen Rücksichten zu sorgen. Sie wird dies erreichen, wenn sie es sich angelegen sein läßt, im Zöglinge durch den erziehenden Unterricht vielseitiges Interesse zu pflanzen. Die Zusammenfassung der durch den Unterricht herbeigeschafften oder mobil gemachten geistigen Massen zu Begriffen, Stimmungen, Maximen und Grundsätzen wird ebenfalls schon aus allgemeinen erziehenden Rücksichten gefordert, nämlich aus Rücksicht auf die Sicherung des Unterrichtsergebnisses, und ebenso gehört die Anwendung dieser systematischen Elemente auf gegebene Verhältnisse zur richtigen unterrichtlichen Verarbeitung. Auf dieser Stufe der Anwendung liegt offenbar der Schwerpunkt der sämtlichen Veranstaltungen zur Erzielung geistiger Gewandtheit. Die Anwendung kann phantasierte oder wirkliche Verhältnisse zur Voraussetzung haben, ersteres in den verschiedenen Lehrgegenständen, die mit Anschauung und Beurteilung menschlichen Handelns zu thun haben, letzteres in den Berührungen, in die das Schulleben die Kinder unter sich und mit Erwachsenen versetzt. Diese Berührungen mit dem wirklichen Leben sind aber, damit das Kind sich unter den mannigfaltigsten Verhältnissen bewegen lerne, auf alle Weise zu vermehren, und auch dies ist ein Grund dafür, daß die Schulerziehung neben den Unterrichtsveranstaltungen auch noch zuchtmäßige Einrichtungen treffen sollte, durch die den Zöglingen reichliche Gelegenheit zum Verkehr unter einander und mit Erwachsenen geboten würde.

4. Gefahren. So erstrebenswert nun aber das Ziel ist, den Zögling mit möglichst viel geistiger Gewandtheit auszurüsten, so hat doch eine allzugroße Betonung solcher Gewandtheit auch ihre Gefahren, namentlich wenn dieselbe zugleich mit körperlicher Gewandtheit verbunden ist. Sie giebt nämlich dem, der sie besitzt, unter Umständen eine sehr bedeutende Gewalt über die Menschen, und es liegt alsdann die Gefahr nahe, daß er sich, seines Sieges in den meisten Fällen gewiß, nach und nach zum immer grandioseren Egoisten auswächst. Solche Menschen können bei Konstellationen, die der Entfaltung ihrer Talente günstig sind, zu den größten Geißeln der Menschheit werden. Der Erzieher hat Naturen, in denen derartige Anlagen schlummern, in ihrem Thun und Treiben besonders scharf zu beobachten und sie vor der Gefahr, die ihnen gerade aus ihrer Individualität droht, besonders eindringlich zu warnen.

Leipzig-Gohlis. O. W. Beyer.

Gewerbeschulen, besonders in Preußen

Beuth, v. d. Heydt, Nottebohm. Verschiedene Arten von Gewerbeschulen. Vorbildung technischer Lehrer. Denkschriften des Staates. Vorschläge technischer Vereine.

Früher wurden diejenigen höheren Schulen, die im Gegensatze zum Gymnasium den Betrieb der alten Sprachen ausgeschlossen und an

ihrer Stelle neuere Sprachen und reale Gegenstände in höherem Maße betrieben, als Gewerbeschulen bezeichnet. Hierher gehörten z. B. die beiden Berliner Gewerbeschulen, die jetzt als Ober-Realschulen eingerichtet sind, die Friedrichs-Werdersche und die Luisenstädtische. Jetzt würde man solche Anstalten Realschulen nennen.

Nach den Freiheitskriegen gründete Beuth, der spätere Ministerialdirektor, zu Berlin zwei Centralanstalten, das Gewerbe-Institut, welches später zur Gewerbe-Akademie und schließlich zur technischen Hochschule wurde und die spätere Bauakademie, die jetzt mit der letzteren verschmolzen ist. Um dem Gewerbe-Institute Schüler zuzuführen, richtete er außerdem in den Provinzen die sog. Provinzial-Gewerbeschulen ein, die zum Teil an Lateinschulen angegliedert waren. Auf diesen wurde besonders Mathematik, Maschinen- und Bauzeichnen, Maschinen- und Baukunde, Mechanik, Physik und Chemie betrieben. Im Jahre 1851 erhielten diese Schulen durch v. d. Heydt, den bekannten Handels-Minister, eine gemeinsame Organisation.

Durch Nottebohm wurde im Jahre 1870 eine später aufgegebene Reorganisation durchgeführt, der ein großer Teil der Anstalten zum Opfer fiel. Aus dem Reste entstanden die sog. mittleren Fachschulen. (S. d. Art.)

Seit Beuth gewöhnte man sich daran, unter Gewerbeschulen nicht mehr allgemein bildende, sondern Fachschulen zu verstehen. Solche entwickelten sich in Deutschland in der Form von Baugewerkschulen, Maschinenbauschulen, Hüttenschulen, Werkmeisterschulen, Bergschulen, Webeschulen, Färbereischulen, kunstgewerblichen Schulen, Uhrmacherschulen, keramischen Fachschulen, Fachschulen für Korbflechterei, für Metallindustrie u. s. w.

Spricht man im allgemeinen Sinne auch vom landwirtschaftlichen Gewerbe, vom Schiffergewerbe, vom Kaufmannsgewerbe u. dergl., so würde man auch die landwirtschaftlichen Schulen und Forstschulen, die Navigationsschulen, die Handelsschulen u. dergl. hierher zu rechnen haben.

Abgesehen von dieser Gliederung nach Fächern giebt es noch eine Gliederung nach der Art der inneren Einrichtung.

Fachschulen, die nur Abend-Unterricht oder Sonntags-Unterricht haben, bezeichnet man als fachliche Fortbildungsschulen. In der Regel werden sie nicht zu den Gewerbeschulen gerechnet.

Fachschulen mit Vollunterricht, die nur die Kenntnisse des Volksschülers voraussetzen, werden als niedere Fach- oder Gewerbeschulen bezeichnet. Solche hat man auf allen oben genannten Gebieten.

Fachschulen mit Vollunterricht, welche eine mittlere Allgemeinbildung voraussetzen, wie man sie in den 6 Unterklassen der Gymnasien, Realgymnasien oder Ober-Realschulen erhält (einjähriges Dienstrecht), bezeichnet man als höhere Fach- oder Gewerbeschulen, in neuerer Zeit auch als mittlere, im Gegensatz zur technischen Hochschule.

In Preußen bestehen höhere Fachschulen auf den Gebieten des Maschinenbaues, der Hüttentechnik, der chemischen Technik und der Textil-Industrie, merkwürdiger Weise aber nicht auf dem umfangreichen Gebiete der Bautechnik. Höhere Handelsklassen könnte man ebenfalls hierher rechnen.

Mittlere und niedere Fachschulen sind bisweilen unter demselben Direktor in demselben Hause vereinigt. Diese Einrichtung bewährt sich bezüglich der Ausnutzung der Lehrkräfte ganz außerordentlich, nur darf die niedere Fachschule nicht als Vorbildungsanstalt für die höhere Abteilung mißbraucht werden, wie es bisweilen beobachtet wurde.

Eine solche Einrichtung finden wir z. B. in Hamburg, Köln, Dortmund, Chemnitz, an den österreichischen Staatsgewerbeschulen u. s. w.

Eine andere Art der Vereinigung hat sich aus älterer Zeit in Preußen erhalten, die der mittleren Fachschule mit der allgemein bildenden Anstalt. So sind z. B. die Fachschulen von Aachen, Breslau und Gleiwitz mit Ober-Realschulen verbunden, die von Barmen und Hagen mit Realschulen. Ähnliche Verhältnisse bestehen in Mülhausen i. E. und in Straßburg i. E. Diese Vereinigungsart konnte sich nur da bewähren, wo der gemeinsame Direktor im stande war, den Bedürfnissen beider Anstalten gleichmäßig zu genügen. Zum mindesten mußte er ein geschickter und erfahrener Verwaltungsbeamter sein. War dies nicht der Fall, so pflegte die Fachschule als das Stiefkind einzugehen. Es scheint nicht, als ob man diese Kombination in Zukunft beibehalten wollte, obwohl z. B. die Anstalten in Hagen und Breslau sich ausgezeichnet entwickelt haben.

Da Staaten, wie Preußen, nur langsam mit dem Ausbau von Gewerbeschulen vorgegangen sind, entstanden in einigen kleinen

Staaten Deutschlands Privat-Unternehmungen in Form von sog. Techniken. Einige dieser Privat-Unternehmungen sind später Staatsanstalten oder wenigstens staatlich eingerichtete und überwachte Schulen geworden. Den Anfang machte die Haarmannsche Baugewerbschule zu Holzminden, an diese schloß sich an das bekannte Technikum Mittweida, und nun kamen die Unternehmungen von Einbeck, Buxtehude, Neustadt i. M., Hildburghausen, Ilmenau u. s. w.

Wo das Unternehmen zur reinen Geldspekulation wurde und mit den Hilfsmitteln der Reklame arbeitete, wo jeder Schüler, auch der schwächste von mangelhaftester Vorbildung zu jeder Zeit aufgenommen wurde, wo beschäftigungslose Maurermeister oder Techniker, weil sie billig zu haben waren, plötzlich zu Lehrern wurden, und wo endlich wegen des Mangels an Disziplin dem studentenhaften Treiben der „studierenden" Jugend freier Lauf gelassen wurde, da konnte von Leistungen nicht die Rede sein, und hunderte von jungen Leuten, die allerdings mit schön klingenden Diplomen ausgerüstet wurden, verloren gerade die Jahre, die der Ausbildung gewidmet sein sollten. Solche Schwindelanstalten haben dem Ansehn des technischen Schulwesens unendlichen Schaden zugefügt. Es steht aber zu hoffen, daß die Staatsregierungen solchem Treiben allmählich ein Ziel setzen, und daß sie durch Bewilligung größerer Geldmittel den soliden Ausbau des technischen Schulwesens fördern. Vielleicht ist Württemberg derjenige Staat, der in dieser Hinsicht mit dem besten Beispiel vorangegangen ist.

Die Achillesferse des technischen Schulwesens ist überall der Mangel an geeigneten Lehrern. Nicht jeder Techniker kann ohne weiteres als technischer Lehrer wirken, nicht jeder Lehrer (im allgemeineren Sinne) kann ohne weiteres technischer Fachlehrer werden. Insbesondere ist zu betonen, daß der auf der Hochschule vorgebildete Ingenieur für die Fachschule zunächst unbrauchbar ist. Denn da er die technischen Wissenschaften bisher nur auf Grund höherer Rechnungsarten (Infinitesimalrechnung) betrieben hat, muß er erst Wege kennen lernen, die eine elementare Ableitung der betreffenden Resultate ermöglichen. Es sei z. B. an die Formeln der Biegungs- und Drehungsfestigkeit erinnert, an die elementare Behandlung cykloidischer Kurven u. dergl.

So lange Anstalten zur Ausbildung technischer Lehrer nicht eingerichtet werden, so lange wird das technische Schulwesen die wünschenswerte Höhe nicht erreichen. Diese Lehrerbildungsanstalten können selbständige sein, sie können aber auch in Form von Seminaren an gut geleitete Fachschulen angelehnt werden. In der Einrichtung solcher Anstalten liegt der Nerv der ganzen Frage.

Bezüglich der Litteratur sei zunächst auf einige amtliche Veröffentlichungen hingewiesen, in denen zum Teil auch des Auslandes gedacht wird, welches oben absichtlich nicht behandelt wurde.

Eine Quellenschrift von dauerndem Werte ist folgendes Werk offiziellen Ursprungs:

Das technische Unterrichtswesen in Preußen. Sammlung amtlicher Aktenstücke des Handelsministeriums sowie der bezüglichen Berichte und Verhandlungen des Landtags aus 1878/79. Berlin bei Seehagen, 1879. Den Anfang bildet die dem Landtage eingereichte Denkschrift, in der die technische Hochschule zu Berlin, die sog. Nottebohmsche Gewerbeschule von 1870 und die kunstgewerblichen, Werkmeister- und baugewerblichen Schulen behandelt werden, dabei auch die Bahnwerkstätten und der Zeichenunterricht.

Dabei kommen z. B. die sog. Atelier-Schulen Frankreichs zur Sprache, z. B. die école municipale d'apprentis (Boulevard de la Villette) und das atelier d'apprentissage annexé à l'école de la rue Tournefort zu Paris, die Schule La Martinière, école des sciences et des arts industriels de Lyon. Auch österreichische, süddeutsche, belgische, holländische Schulen kommen zur Behandlung.

Als Fortsetzung jener Schrift kann betrachtet werden: Lüders, Geh. Ober-Regierungsrat, Denkschriften über die Entwickelung der gewerblichen Fachschulen und Fortbildungsschulen in Preußen während der Jahre 1879 bis 1890. Berlin bei K. Heymann, 1891. Soeben ist auch die Denkschrift für 1891 bis 1895 erschienen, die einige Fortschritte aufweist.

Über Österreichs Gewerbeschulwesen findet man ausführliche Belehrung im Centralblatt für das gewerbliche Unterrichtswesen in Österreich, nebst Supplementbänden erschienen bei Hölder in Wien.

Die Schulberichte der deutschen, österreichischen und französischen Anstalten geben ebenfalls zuverlässiges Material.

Über England giebt es nur weniges, denn seltsamerweise hat dieser Industriestaat erst in neuester Zeit angefangen, in Nachahmung

deutscher Einrichtungen Fachschulen zu gründen, im Jahre 1887 z. B. die Manchester Technical School and Mechanics' Institution. Auch Holland hat sich im technischen Schulwesen nach Deutschland gerichtet. Der erste Direktor der „Technische School" zu Utrecht war ein Preuße, der bekannte Direktor Grothe, der im Jahre 1849 aus politischen Gründen das Direktorat der Gewerbeschule zu Hagen i. W. niederlegen mußte.

Daß auch die technischen Vereine für das Fachschulwesen gearbeitet haben, ist selbstverständlich.

In erster Linie steht der große Verein deutscher Ingenieure, der jetzt mehr als 10 000 Mitglieder zählt. Seine Zeitschrift enthält in den Jahrgängen 1867, 1868, 1876, 1885, 1886, 1888 und 1889 wertvolle Beiträge zur gewerblichen Schulfrage, insbesondere den Bericht der Schulkommission von 1888 und 1889.

In zweiter Linie ist der Verein deutscher Eisenhüttenleute zu nennen, dessen Zeitschrift „Stahl und Eisen" in den Jahrgängen 1881, 1882 und 1886 entsprechende Arbeiten enthält.

Auch der liberale Schulverein Rheinland-Westfalens hat in seiner Monatsschrift die Frage mehrfach behandelt. Man lese z. B. den Bericht über die Hauptversammlung von 1894 zu Hagen i. W., wo Generalsekretär Dr. Beumer die niederen, Gewerbeschuldirektor Dr. Holzmüller die höheren Fachschulen ausführlich besprach. Aus den Verhandlungen des Vereins zur Beförderung des Gewerbfleißes in Preußen sei der Jahrgang 1882 mit der Grotheschen Denkschrift hervorgehoben.

Bezüglich der sonstigen Litteratur liegt eine wahre Flut von Veröffentlichungen vor, die zum Teil nur von vorübergehendem oder nur vom lokalem Werte sind. Nur einiges sei genannt:

Litteratur: Prof. Dr. J. Bona Meyer, Die Fortbildungsschule in unserer Zeit. Berlin, bei Lüderitz-Habel. 1873. — Dr. Geisenheimer, Die preußischen Fachschulen. Ein Mahnruf an Staat und Industrie. Breslau, bei Kern. 1877. — Dr. Bücher, Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. (Reins pädag. Studien) Eisenach, bei Bacmeister. 1877. — Dr. Geisenheimer, Vorschläge zur Gestaltung der preußischen Gewerbeschulen. Leipzig, bei Sigismund & Volkening. 1878. — Wilda: Wahrnehmungen und Gedanken über technisch-gewerbliches Schulwesen. Leipzig, bei Knapp. 1879. — A. Ernst, Kampf und Vorurteile gegen die höhere Gewerbeschule. Berlin, bei Springer, 1881. Der Verfasser dieser Zeilen schrieb: Zur Frage der nicht reorganisierten Gewerbeschule. Hagen, bei Hammerschmidt. 1874. Er behandelte die Fachschulfrage auch in folgenden Schriften: Errichtet lateinlose Schulen! Berlin, bei Habel-Lüderitz, 1886. Der Kampf um die Schulreform 2. Aufl. bei Strade in Hagen. 1890, und in einigen Aufsätzen der Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen, z. B. Lateinlose höhere Schulen und gewerbliche Fachschulen, Vortrag, gehalten auf dem Städtetage der Provinz Westfalen, Jahrgang 2, Heft 1 der genannten Zeitschrift. In den Berliner Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts von 1890 wird das Fachschulwesen nur beiläufig gestreift. Der Gesamteindruck der Litteratur und der praktischen Verhältnisse läßt sich dahin zusammenfassen, daß das Gewerbeschulwesen sich überall noch in der ersten Entwickelung befindet, daß der Aufschwung aber ein unverkennbarer ist.

Hagen. G. Holzmüller.

Gewerbliche Fortbildungsschule

1. Begriffsbestimmung 2. Geschichte. 3. Statistik. 4. Ideale Stellung.

1. Begriffsbestimmung. Gewerbliche Fortbildungsschule, Gewerbeschule, Handwerkerschule u. s. w. sind im Grunde nur verschiedene Namen für dieselbe Sache. Das heißt: es sind Schulen, die auf der Grundlage der Volksschule weiter zu bauen, fortzubilden haben, aber mit ausdrücklicher Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des Gewerbes im allgemeinen und so weit es ausführbar, auf die Eigentümlichkeiten jedes einzelnen Gewerbes.

Jeder Lehrling, der der Volksschule entwachsen, muß in der gewerblichen Fortbildungsschule diejenigen Kenntnisse sich aneignen können, welche er neben der Arbeit der Werkstatt zu seiner Ausbildung bedarf; dem Schüler einer höheren Schule aber, der sich dem Gewerbe widmen will, hat die Gewerbeschule eine zweckentsprechende Überleitung in eine höhere gewerbliche Unterrichtsanstalt zu bilden.

Da die Schüler der gewerblichen Fortbildungsschule aber schon wirkliche Lehrlinge sind, deren meiste Zeit der praktischen Werkstattarbeit zugehört, so wird dem Unterricht der Gewerbeschule immer nur eine verhältnismäßig kleine Stundenzahl zur Verfügung stehen können. Zur Zeit sind das einige Stunden am Sonntag und an den Abenden der Werktage. Und die Zahl der Unterrichtsfächer muß deshalb zunächst noch auf die allernotwendigsten beschränkt bleiben.

Ein etwas anderes Verhältnis waltet bei der Fachschule, obgleich ihre Ziele nicht höher liegen, als die einer vorgeschrittenen gewerblichen Fortbildungsschule. Aber sie vereinigen

ihre ganze Kraft auf nur ein Gewerbe und verfügen in der Regel während eines gewissen Zeitraumes über die ganze Zeit ihrer Schüler.

Zeichnen, deutsche Sprachlehre und Rechnen sind diejenigen Unterrichtsfächer, welche wohl allen gewerblichen Fortbildungsschulen gemeinsam sind. Nächst diesen Modellieren, Naturlehre (Physik, Chemie), Geometrie, Projektionslehre, Schreiben, Buchführung; günstiger situierte haben auch wohl Geographie und Volkswirtschaftslehre (Gesetzeskunde), ja, wenigstens fakultativ, eine fremde Sprache auf ihrem Stundenplan.

Das Zeichnen in seinen drei verschiedenen Formen, als Freihandzeichnen, Zirkelzeichnen, Fachzeichnen, nimmt an den verschiedenen Schulen einen sehr verschieden breiten Raum ein und bildet damit recht eigentlich den Gradmesser für die Abstufungen innerhalb der ganzen Schulgattung. Denn während die bei weitem größte Zahl der gewerblichen Fortbildungsschulen, namentlich in kleineren und kleinsten Städten, sich begnügt, neben den unumgänglichsten theoretischen Fächern, mit wöchentlich 1—2 Stunden Freihandzeichnen, in denen es dem Lehrer überlassen bleibt, wie weit er das Gewerbe des einzelnen berücksichtigen will oder kann, steigern wieder andere Schulen ihre Leistungen durch Gliederung des Zeichnens in Freihand-, Zirkel- und Fachzeichnen, und in diesem wieder durch Trennung der einzelnen Gewerbe, so hoch, daß sie bis knapp an die Grenze der Kunstgewerbeschule und der technischen und der Baugewerkenschulen streifen. Einige der Fachschulen stellen sogar das Zeichnen derart in den Vordergrund, daß die allgemein-wissenschaftlichen Fächer kaum die nötige Berücksichtigung finden können.

Mögen nun aber auch die ersteren noch nicht den berechtigten Anforderungen genügen, mögen andere ihr Ziel etwas weiter, vielleicht zu weit, hinausgesteckt haben; drei Aufgaben sind es, die jede gewerbliche Fortbildungsschule sich zu stellen und deren Erfüllung nach aller Möglichkeit anzustreben hat:

1. Die Erziehung und Kräftigung eines tüchtigen Gehilfenstandes.

2. Die genügende Ausbildung von Kleinmeistern.

3. Gute Vorbereitung für den Besuch höherer gewerblicher Schulen.

Anstalten, welche diese unerläßlichen Durchschnittsbedingungen aus irgendwelchem Grunde nicht erfüllen können, müssen als für ihre Aufgaben ungenügend bezeichnet werden.

Die Frage, ob der Besuch der gewerblichen Fortbildungsschule obligatorisch oder freiwillig sein solle, ist noch streitig; doch neigt sich die Entscheidung in neuerer Zeit mehr zu gunsten des Zwangsbesuchs. Und zwar wohl mit Recht. Denn weder darf man voraussetzen, daß unreife Knaben von 14 Jahren, die noch keine Ahnung von der Natur ihres zukünftigen Berufs haben, ohne weiteres selbst die nötige Erkenntnis von der Unentbehrlichkeit der Gewerbeschule haben sollen; noch darf man solche Einsicht von dem Gewerbe fernstehender Eltern erwarten, noch ist sie bei allen Lehrherren zu finden.

In allen solchen Fällen muß aber im Interesse des Lehrlings und im weiteren, der Gesellschaft, eine höhere, weitersehende Instanz mit den nötigen gesetzlichen Vorschriften fürsorgen.

2. Geschichte. Die Geschichte des gewerblichen Fortbildungsschulwesens in Deutschland ist eine verhältnismäßig junge, wenn auch vereinzelte Fasern ihrer Entstehung bis fast in die Hälfte des vorigen Jahrhunderts zurück zu verfolgen sind. Auch tragen diese Anfänge allerorten ein ganz ähnliches Gepräge.

In der Blütezeit deutschen Gewerbes, im Mittelalter, in der Renaissance- und Barockzeit gab es eigentliche gewerbliche Fortbildungsschulen nicht, mögen auch an einzelnen Orten oder im Anschluß an einzelne Meisterwerkstätten und Bauhütten kleinere Fachschulen, wahrscheinlich nur Fachzeichnen- oder Modellierschulen, existiert haben. Die Gesamtausbildung eines Lehrlings jener Zeiten lag in der Werkstatt und im Hause des Meisters. Bei dem vollständigen Aufgehen des Lehrlings in der Familie des Lehrherrn, bei der meist sehr langen Lehrzeit und bei der durch Gesetz bestimmten strengen Abgrenzung jeder Berufsart in sich; bei der hohen geschäftlichen Ausbildung und Gewissenhaftigkeit der Meister und bei der Strenge, mit welcher die Innungsgesetze das Wohl und Wehe der Lehrlinge überwachten, war, was namentlich die fachliche Ausbildung derselben betraf, ein ausreichender Erfolg sehr wohl möglich. In vielen Fällen war gewiß auch während der langen Lehrzeit Gelegenheit zur Aneignung von theoretischer und mehr allgemeiner Bildung dadurch geboten, daß der Lehrling seinem Meister in der Führung der Bücher und dem geschäftsbrieflichen Verkehr unterstützen mußte.

Als aber allmählich die strenge Handhabung der Innungsgesetze nachließ, das enge Band,

das den Lehrling mit in die Familie des Meisters einschloß, sich lockerte; die Gewerbe durch äußere Umstände, Krieg und Landesverarmung, in Verfall gerieten, wurde selbstverständlich auch die Werkstattausbildung der Lehrlinge immer unzulänglicher. Es trat allmählich die Notwendigkeit zu Tage, dem Lehrling dasjenige, was die Werkstatt nicht mehr genügend zu leisten vermochte, durch Hilfe von außen zu ersetzen.

Die Innungen selbst oder andere Korporationen oder auch einzelne einsichtige Männer traten da und dort zusammen zur Begründung von Lehrlingsschulen. Zuerst nur mit einigen Stunden am Sonntag, später auch mit der Ausdehnung auf einzelne Abende der Woche. Doch blieben solche heilsame Bestrebungen sehr vereinzelt, schliefen auch wohl aus Mangel an Teilnahme oder an Mitteln wieder ein. Denn nur in wenig Fällen beteiligten sich die städtischen Verwaltungen, in keinem noch der Staat an der guten Sache. Die wirksame Inangriffnahme durch einige Staatsregierungen datiert erst aus der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts und damit kann nun auch erst von einer Organisation des gewerblichen Schulwesens für die betreffenden Staaten die Rede sein. Während die früheren Bemühungen auf diesem Gebiete nicht viel anders als gutgemeinte Experimente bezeichnet werden können.

Auch jetzt noch ging es sehr langsam vorwärts. Nur wenige Regierungen griffen mit Einsicht und Energie die Bebauung des lange vernachlässigten Feldes an, zögernd und mit spärlichen Mitteln folgten andere. Aber erst mit der im Beginn der zweiten Hälfte unseres Jahrhunderts eintretenden Hebung und größeren Wertschätzung des Handwerks verbreiterte sich die Einsicht von der Notwendigkeit der gewerblichen Schulen überhaupt, wenn auch die Ansichten über die Bedeutung, die Einrichtung, den Umfang und die anzuwendenden Methoden noch bis heute nicht abgeklärt sind.

Man wird sich nicht verhehlen dürfen, daß diese Abklärung auch noch lange Zeit brauchen wird, denn keine Art von Schulen hat bei ihrer Einrichtung so weit den lokalen und Stammeseigentümlichkeiten Rechnung zu tragen, als die Gewerbeschule.

Es lassen sich in der Gewerbeschul-Bewegung Deutschlands zwei Hauptgruppen unterscheiden. Beide sind in der Erkenntnis der Endziele wohl vollkommen überstimmend, in den Wegen und Mitteln aber vielfach recht verschieden, was eben in den Rassenunterschieden der betreffenden Völker seinen natürlichen Grund hat. Man wird diese Gruppen als eine süddeutsche mit ihren annähernd gleichalterigen Ausgangspunkten in München, Stuttgart und Karlsruhe, und in eine norddeutsche mit ihrem Ursprung und Mittelpunkt in Hamburg, bezeichnen dürfen. Naturgemäß haben sich bei weiterer Entwickelung auch weitere Knotenpunkte herausgewachsen. In Mitteldeutschland, in welchem sich die Ausstrahlungen der Hauptcentren im Norden und Süden kreuzen, haben sich vereinzelte kleinere Mittelpunkte gebildet, so das Königreich Sachsen, so das Großherzogtum Hessen und das Großherzogtum Sachsen-Weimar, von denen jedes sich wohl auch seine gewisse Eigenart bewahrt hat, die aber doch ihr Hauptgepräge aus den beiden Hauptlagern herüber genommen haben.

Der Stadt Hamburg*) gebührt für Norddeutschland wohl die Ehre des Vortrittes. Denn schon im Jahre 1765 beschloß die „Gesellschaft zur Beförderung der Künste und nützlichen Gewerbe“ die Errichtung einer Unterrichtsklasse für Bauzeichnen, die denn auch einige Zeit darauf ins Leben trat. Die regelmäßigen Jahresberichte der Gesellschaft geben Zeugnis, daß die Schule mit immer gleichem Interesse gepflegt und stetig erweitert wurde.

Aus der nachstehenden kleinen Tabelle ist leicht zu ersehen, wie immer neue Fächer in den Unterrichtsbereich gezogen wurden, wie die Unterrichtsstunden stetig an Zahl zunahmen, wie aber Hamburg, entgegengesetzt allen später entstehenden Schulen, nicht erst mit einer bloßen Sonntagsschule begann, sondern sofort die Wochenabende zum Unterricht heranzog.

Diese einzelnen Klassen bildeten indessen noch keine geschlossene Schule, sondern wurden einzeln beaufsichtigt und verwaltet.

Die Zahl der Schüler, die beim Beginn im Jahre 1767 nur 12 zählte, wuchs stetig und zählte im Jahre 1800 bereits 70—80 und im Jahre 1861 etwa 450.

Von Zeit zu Zeit wurden Ausstellungen der besten Schülerarbeiten veranstaltet und Prämien verteilt.

*) Sämtliche Notizen über Hamburg sind den „Mitteilungen über die Allgemeine Gewerbeschule in Hamburg“ von O. Jessen und den Jahresberichten dieser Schule entnommen.

Unterrichtsgegenstand	Jahr der Gründung.	Wöchentl. Stunden	Tageszeit
Geometrie und Bauzeichnen, später auch Möbelzeichnen . .	1767	8	5— 7, 7— 9 abends
Freies Zeichnen . .	1770	4	5— 7 „
Zeichnen für freies Ornament . . .	1792	4	5— 7 „
Geometrie und persp. Zeichnungslehre .	1838	4	8—12 Sonntags
Zeichnen für architekt. Ornament . . .	1838	6	7— 9 abends
Mathematik (Geometrie, Algebra, Mechanik)	1838	2 2	7— 8 „ 7— 8 „
Element. Freihand-zeichnen I für Knaben	1846	4	3— 5 nachm.
Element. Freihand-zeichnen II für Knaben	1855	4	1— 3 „
Element. Freihand-zeichnen III für Erwachsene	1857	4	8 –12 Sonntags
Schiffsbauzeichnen u. Lehre	1852	5	7— 9 abends 8—12 Sonntags
Bossieren und Modellieren	1854	3	9—12 „
Perspektivlehre . .	1858 bis 60	2	7— 8 abends im Winter

Auch durch geeignete, größeren Kreisen zugängliche Vorlesungen und durch Unterstützung der von Privaten errichteten gewerblichen Fortbildungsschulen, suchte die oben angeführte Gesellschaft dem Gewerbe fördernd unter die Arme zu greifen.

Nachdem diese Klassen in die Verwaltung der Stadt übergegangen waren, wurden sie mit einem bedeutend erweiterten Programm zusammengefaßt, und unter dem Titel: „Allgemeine Gewerbeschule“ am 7. Mai 1865 mit 190 Schülern neu eröffnet.

„Die Gewerbeschule hat die Aufgabe, allen Gewerbetreibenden die ihrem Beruf notwendige, wissenschaftliche und künstlerische Ausbildung zu geben, welche in der Werkstatt nicht erlangt werden kann.“

Diese wenigen, dem ersten Programm entnommenen Worte geben so kurz und bestimmt als möglich die Aufgabe der neu gegründeten Gewerbeschule, und stellen damit auch für alle Zeiten die Aufgabe aller gewerblichen Fortbildungsschulen fest. Die allgemein gewerbliche Schule hat nun ununterbrochen weiter an ihrer Vervollkommnung gearbeitet, ihre Methoden durchgebildet, immer mehr Fächer in den Unterrichtskreis einbezogen, neue Lehrmittel beschaffen, so daß ihr unbestritten die Ehre einer Musteranstalt von allen Seiten zuerkannt werden konnte.

Ihr Erfolg begründete sich hauptsächlich darauf, daß sie mit eiserner Konsequenz das durchführte, was sonst auch schon vielerorts als das Richtige erkannt und versucht worden war. Sie verwarf nämlich ein für allemal all und jede Vermittelung einer bildlichen Vorlage, sondern ließ bei allem Zeichnen, sowohl Fach- wie Freihandzeichnen, das Modell an die Stelle treten. Diese Modellzeichnenmethode, zwar nicht erfunden, sie aber mit dem sorgfältigsten Studium durchgebildet zu haben, ist das Verdienst der Hamburger allgemeinen Gewerbeschule. Die außerordentliche Schülerzunahme — die Schule zählte im Winter 1892 3256 Schüler — die laute Anerkennung, die ihr gezollt wurde, vor allem aber das immer dringender werdende allgemeine Bedürfnis, ließ nun Schlag auf Schlag in Norddeutschland neue Gewerbeschulen auftauchen und bestehende verbessern, teils in treuer Nachbildung der Hamburger Schule, alle jedenfalls nach denselben Grundsätzen. So entstanden in Berlin die Handwerkerschulen, so die Gewerbeschulen in Hannover, Braunschweig, Hildesheim, Kiel, Lübeck, Magdeburg, Köln, Breslau und in noch vielen größeren und kleineren Städten.

Einige dieser Schulen haben sich inzwischen selbst wieder zu Musteranstalten herausgewachsen. Jedenfalls ist man im ganzen Norden Deutschlands eifrigst und mit Erfolg bemüht, das so lange Versäumte nachzuholen.

Fassen wir nun das südliche Deutschland bezüglich seiner Gewerbeschul-Bestrebungen ins Auge, so wird München wohl der Vortritt des Alters gebühren.*) Denn schon im Jahre 1793 wurde unter Kurfürst Karl Theodor von dem Professor der Kurfürstl. Militär-Akademie Franz Xaver Kefer eine „Feiertagsschule für Gesellen und Lehrlinge“ gegründet. Ihr Lehrplan, nach welchem dem Zeichnen — was auch hier in den Vordergrund gestellt wurde, außer den gewöhnlichen Schulgegenständen: Lesen, Schreiben, Rechnen, noch Chemie, Physik, Geometrie und praktische Mechanik gesellt wurden, dem sich, dem rasch wachsenden Bedürfnis entsprechend, bald auch noch bürgerliche Rechtslehre, Geschichte, Geographie und Naturkenntnis anschlossen, beweist, wie ernst und umfassend

*) Die geschichtl. Mitteilungen sind entnommen aus „Die Handwerksgesellen- und männliche Central-Feiertagsschule in München. Ein Gedenkblatt zur Jubelfeier ihres siebzigjährigen Bestehens. Den Freunden der Schule achtungsvollst gewidmet vom dermaligen Inspektor besagter Anstalt. München, Druck v. Fr. Strand 1863“ und den Jahresberichten dieser Schule.

die Bedeutung einer solchen Schule dort schon damals betrachtet wurde. Dafür spricht aber auch andererseits das außerordentlich rasche Wachstum der Schule. Denn schon nach zwei Jahren ihres Bestehens zählte die Feiertagsschule 400, nach 6 Jahren aber schon gegen 1000 Schüler. Die Schule bildete einen gesunden und fruchtbaren Boden für mannigfache Erfindungen und Bestrebungen gewerblicher und künstlerischer Natur.

So fand die von Sennefelder erfundene Kunst der Lithographie in der Feiertagsschule ihre eigentliche Pflegestätte. Eine Bossier- und Ciselierschule trat ins Leben; für Selbstanfertigung guter Vorbilder, die eine weite Verbreitung fanden, wurde verständnisvoll gesorgt.

Im Jahre 1825 sah man sich genötigt wegen der großen Überzahl der Schüler — es waren deren gegen 2000, unter denen 341 Gesellen, — aber auch aus pädagogischen Gründen, die Schule in eine höhere und eine niedere Feiertagsschule, letztere unter dem Namen: „Elementarfeiertagsschule“ zu zerlegen.

Das Wachstum der Stadt und die mit der sich mehr und mehr ausbreitenden Kunstbestrebungen in innigster Verbindung stehende größere Erkenntnis dessen, was auch dem Gewerbe nötig, ließen die Handwerkerschulen Münchens von Jahr zu Jahr wachsen, während ihre Grundsätze und Lehrpläne im wesentlichen dieselben bleiben konnten.

Während demnach die Residenz München schon sehr früh auf diesem Gebiete gut versorgt war und ununterbrochen gut versorgt blieb, lassen sich Weiterwirkungen aus dem bayrischen Staate in gleichem Maße nicht erkennen. Haben sich auch mit der Zeit in verschiedenen bayrischen Städten gewerbliche Fortbildungsschulen aufgethan, so ist doch ein organischer Zusammenhang derselben unter sich und mit der Hauptstadt so gut wie nicht vorhanden.

Im benachbarten Königreich Württemberg*) finden wir die ersten Regungen um das Jahr 1848. Man wünschte höheren Ortes, daß die schon seit 1739 bestehenden, sich aber nur mit Religion und Sittenlehre beschäftigenden Fortbildungsschulen, inskünftig mehr dazu benutzt würden, den Gewerbelehrlingen auch für ihren Beruf geeigneten Unterricht zu erteilen. Man bezeichnete als solche Unterrichtsgegenstände namentlich Zeichnen, Rechnen, Schriftübungen. Dieser Unterricht sollte an Sonntagen erteilt werden. Damit begründeten sich die ersten Sonntags-Gewerbeschulen für Württemberg.

Durch regelmäßig wiederkehrende Ausstellungen und Visitationen, sowie durch Beschaffung von guten Vorlagenwerken und Modellen, unter denen die von Weitbrecht und Mauch noch heute Geltung haben, wurde die Angelegenheit in Fluß gehalten, bis im Juni des Jahres 1853 eine Neuorganisation des sämtlichen gewerblichen Fortbildungsschulwesens im Lande ins Leben trat. Man errichtete an höchster Stelle eine besondere Kommission für gewerbliche Fortbildungsschulen, erweiterte den bisherigen Sonntagsunterricht auch auf die Feierabende der Woche und legte die Verwaltung so weit als thunlich in die Hände städtischer zweckmäßig zusammengesetzter Gewerbeschulräte. Musteranstalten wurden zunächst in Stuttgart und Heilbronn errichtet, deren Beispiel bald mehr und mehr Städte folgten, so daß sich in verhältnismäßig kurzer Zeit ein Netz von gewerblichen Fortbildungsschulen über das ganze Land zog. Ende des Jahres 1854 existierten bereits 25, Ende 1873 aber bereits 155 solcher Anstalten in Württemberg, die selbstverständlich der Größe und dem Bedürfnis der Örtlichkeit angemessen, sehr verschiedenen Umfangs und mannigfaltiger Zusammensetzung waren. In dieser wohlorganisierten, weiten Ausbreitung des Gewerbeschulwesens über alle Städte und viele größere Orte des Königreichs zeichnet sich das Königreich Württemberg noch heute vor allen deutschen Staaten aus.

Außerordentlich förderlich für die gleichartige Entwickelung aller Schulen dieser Art war namentlich die Einrichtung, daß eine in Stuttgart eingerichtete Centralstelle für Ausbildung tüchtiger Zeichenlehrer und zweckmäßiger Lehrmittel sorgte.

Bezüglich der wichtigen Frage: Ob Zwangsbesuch der gewerblichen Fortbildungsschulen, ob freiwilliger, entschied man sich wie im ganzen südlichen Deutschland für letzteren.

*) Die geschichtlichen Nachrichten wurden der „Entstehung und Entwickelung der gewerblichen Fortbildungsschulen in Württemberg, herausgegeben auf Veranlassung der Königl. Kommission für die gewerbl. Fortbildungsschulen.“ Stuttgart, Druck u. Verlag von Carl Grüninger, 1873 und den „Statistiken des Unterrichts- und Erziehungswesens im Königreich Württemberg“ veröffentlicht, von dem Königl. Ministerium des Kirchen- und Schulwesens, Stuttgart, Druck von A. Lindheimer u. Comp. entnommen.

Einen ähnlichen Verlauf nahm die Gewerbeschulfrage in dem Nachbarland Baden*), wenn die Bewegung auch erst im Jahre 1834 ihren Anfang nahm. Nur scheinen hier die Bestrebungen der ersten Periode, wenigstens soweit die Residenz Karlsruhe in Betracht kommt, höheren Zielen, als man sie heute gewerblichen Fortbildungsschulen steckt, zugewendet gewesen zu sein. Erst später haben sich die Bestrebungen in das richtige Bett gefunden und sich weiter über das betriebsame badische Land ausgebreitet. So finden wir schon früh gute Gewerbeschulen in Mannheim, Pforzheim, Lahr, Freiburg u. s. w. und ununterbrochen ist man bemüht das Gewerbeschulwesen zu weiterer Ausbildung und Ausdehnung zu bringen.

Unter den Fortbildungsschulen der mitteldeutschen Länder, — von einer auch nur locker zusammenhängenden Gruppierung mit einheitlichen Einrichtungen kann nicht die Rede sein, — sind wohl diejenigen des Großherzogtums Sachsen-Weimar die ältesten. Denn nachdem der damalige Herzog Carl August schon 1775 bezw. 79 in den beiden Hauptstädten Weimar und Eisenach Zeichenschulen „zur Pflege von Kunst und Industrie" errichtet hatte, sonderten sich schon im ersten Drittel dieses Jahrhunderts die sogenannten „Freien Gewerkenschulen" zum ausschließlichen Unterricht für Lehrlinge aller Gewerbe ab. Ihre Lehrgegenstände waren im wesentlichen dieselben, wie sie auch heute noch in Geltung sind, d. h. die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse wurden fortgebildet, mit besonderer Betonung des Zeichnens und der darstellenden Geometrie. In neuester Zeit sind diese beiden Schulen den jetzigen weitergehenden Ansprüchen gemäß einer gründlichen Umgestaltung unterworfen worden, die namentlich in einer Erweiterung des Zeichenunterrichts, insbesondere des Fachzeichnens, bestand. In anderen Städten des Großherzogtums sind ähnliche Anstalten nach denselben Grundsätzen begründet worden oder im Werk.

Wenige Jahre später setzten auch ähnliche Bestrebungen im Großherzogtum Hessen ein. Hier aber wurden sie ausnahmsweise von den Gewerbevereinen hervorgerufen und getragen. Und zwar in erster Reihe von denen in Darmstadt, Mainz und Gießen. Zunächst freilich auch nur in Gestalt von Zeichenschulen, die wie überall, als das Dringlingste schienen zur Hebung der Gewerbe; bald aber erkannte man auch hier die Notwendigkeit des Unterrichts im Rechnen, Deutsch und Geometrie für die Allgemeinbildung der Lehrlinge. Dadurch, daß der Landesgewerbeverein sich anheischig machte, alle Gewerbeschulen, die sich nach den vorgezeichneten Grundsätzen bilden wollten, mit Vorlegeblättern und anderweitigen Unterrichtsmitteln unentgeltlich zu versehen, ward der Sache ein nachdrücklicher Sporn gegeben, und eine gewisse Einheit in Plan und Methode gewährleistet, die bald in der Errichtung vieler Gewerbeschulen im hessischen Lande reiche Früchte trug.

Im Königreich Sachsen kam man verhältnismäßig spät dazu, neben den reichlichen Veranstaltungen zur Pflege der Künste, auch solcher für das Handwerk zu gedenken. Und wo etwas geschah, blieb es vereinzelt und ohne Zusammenhang. Erst in neuester Zeit ist man bestrebt, nach einem bestimmten System für das ganze Land vorzugehen und zeichnet sich Sachsen jetzt schon durch Begründung vieler Fachschulen für einzelne Gewerbe aus.

In allen übrigen kleineren Staaten Deutschlands regt sich's in neuester Zeit auch allerorten, doch schreitet, da die aufgewendeten Mittel zu gering sind, die Bewegung nur langsam vorwärts. Indessen muß, wenn auch das Bedürfnis schon älter ist, die Gewerbeschul-Bewegung an sich doch noch neu genannt werden. Es darf deshalb nicht befremden, wenn es noch längere Zeit braucht, bis das gewerbliche Fortbildungsschulwesen sich in seinen Grundsätzen, in seinen Zielen und Wegen einheitlich durchgebildet hat, wobei man sich aber nur zu hüten haben wird, gewissen originellen Lokal- und Rasseneigentümlichkeiten allzu nahe zu treten, dem auf dem Gebiete der Gewerbeschule, wie auf dem der Gewerbe selbst, nicht nur volle Berechtigung zugestanden werden muß, sondern deren Verlust durch zu weitgehende Uniformierung aufs höchste bedauert werden müßte.

Wenige Jahrzehnte noch und es wird das Gewerbeschulwesen ganz Deutschlands einheitlich organisiert sein und auch auf diesem Schulgebiet wird Deutschland den Wettkampf mit allen anderen Kulturländern aufnehmen können. Das immer blühender werdende deutsche Gewerbe wird seinerzeit auch Zeugnis ablegen für die Notwendigkeit und Wichtigkeit der Mitwirkung der Gewerbeschulen.

*) Chronik der Gewerbeschule der großh. bad. Landeshauptstadt Karlsruhe, aus Anlaß des 50jähr. Bestehens der Anstalt bearbeitet von dem Gewerbeschulvorstande Architekt Dr. Cathiau, Karlsruhe. Druck der Braunschen Hofbuchdruckerei 1884.

3. Statistik. Von einer genauen, zusammenhängenden Statistik des deutschen Gewerbeschulwesens kann vor der Hand noch keine Rede sein. Nur von einigen Staaten existieren Zusammenstellungen, aus anderen muß man sich noch mit den Berichten der größeren Städte begnügen. Aus wieder anderen ist noch nichts an die Öffentlichkeit gedrungen. Es ist eben noch ein gärendes, werdendes Gebiet.

Aber auch diese wenigen bekannt gegebenen Zahlen bieten kein ganz zuverlässiges Bild, da die Gewerbeschüler nicht überall mit gleichem Maße gemessen werden. An dem einen Orte werden alle Fortbildungsschüler, gleichviel, ob sie gewerbliche sind oder nur der allgemeinen Fortbildungsschule angehören, zusammen gerechnet. An anderen Orten sind Zeichenschulen oder Klassen, die nur von Schulknaben besucht werden, mit in die angegebenen Zahlen gefaßt und wieder an anderen sind sämtliche Gehilfen, die nur das eine oder andere Fach zeitweilig besuchen, als Vollschüler mitgezählt.

Immerhin geben auch diese wenigen nur unsicheren Zahlen einen Anhalt für das, was jetzt schon geworden ist, im Vergleich zu dem, was früher nur war und eine hoffnungsreiche Aussicht auf das, was noch werden wird.

Großherzogtum Baden 1891—92. 46 Orte mit 6726 Schülern, davon: Karlsruhe mit 534, Mannheim mit 523, Freiburg i. Br. mit 506, Lahr mit 146, Pforzheim mit 938.

Königreich Bayern 1880—81. 300 Orte mit 22269 Schülern, davon München (1891) 1771.

Braunschweig, Stadt, 1890—91 = 554 Schüler.

Hamburg 1892—93. Allgem. Gewerbeschule mit 3256, Schule für Bauhandwerker mit 327.

Großherzogtum Hessen 1886, 63 Orte mit 4369 Schülern.

Lübeck (1893) 1200 Schüler.

Königreich Preußen 1892—93. 644 Schulen. Berlin: Handwerkerschule: 2213 Schüler. 12 Fortbildungsschulen mit Fach- und Freihandzeichnen: 14652 Schüler. Breslau (1894): 1514 Schüler. Hannover (1893): 2700 Schüler. Kiel (1892): 1300 Schüler. Köln: Magdeburg: (1893—94): 1124 Schüler.

Königreich Sachsen 1893. 24 Schulen und 3433 Schüler, darunter. Dresden mit 1892, Leipzig mit 1179, Chemnitz mit 1875, Zwickau mit 650, Plauen i. V. mit 413.

Großherzogtum Sachsen-Weimar 1874. 5 Schulen. Eisenach: Gewerbeschule: 200 Schüler, Gew.-Fortbildungsschule 280 Schüler. Jena: 88 Schüler. Weimar: 103 Schüler.

Königreich Württemberg (1892), 188 Orte mit 16737 Schülern, darunter: Stuttgart mit 2208 Schülern, Heilbronn mit 717, Eßlingen mit 666, Ulm mit 633, Gmünd mit 630, Göppingen mit 515, Cannstatt mit 451, Reutlingen mit 438 Schülern.

4. Ideale Stellung. Nachdem an der Hand der Geschichte nachgewiesen wurde, daß die ersten Anfänge des gewerblichen Schulwesens schon weit in das vorige Jahrhundert zurückreichen, noch im Anfang dieses Jahrhunderts gesunde Triebkraft zeigten, dann aber 50—60 Jahre wie verdorrt und erstorben erschienen — analog dem Gewerbe überhaupt — muß der Aufschwung desselben in den zwei letzten Jahrzehnten als ein ganz außerordentlicher erscheinen. Und zwar außerordentlich in qualitativer wie in quantitativer Beziehung, wenn auch zugegeben werden muß, daß dieser Aufschwung wohl nur nach dem vorhergehenden tiefen Schlaf so glänzend erscheint, nicht um seiner absoluten Höhe willen. Denn in der That hat die Gewerbeschule zunächst nur wieder an denselben Punkten angeknüpft, wo die Fäden am Anfang unseres Jahrhunderts abgerissen oder wenigstens schlaff geworden waren. Noch steht die Gewerbeschul-Bewegung erst am Anfang ihrer Neuentwickelung und hat noch ein weites, weites Arbeitsfeld vor sich. Noch zaudern gar manche Regierungen und können sich für die tiefgreifende Bedeutung dieser Schulen nicht recht erwärmen. Noch stehen selbst die von den Volksvertretern bewilligten Mittel in gar keinem Verhältnis zu den Verwilligungen für andere Zweige des Schulwesens; ein Beweis, daß man selbst in diesem zum Teil dem Gewerbestand entwachsenen Kreisen noch nicht von der volkswirtschaftlichen und volkserziehlichen Wichtigkeit dieses Zweiges durchdrungen ist und sich deshalb bei den mäßigen gebrachten Opfern gern beruhigt.

Noch ist selbst in den Kreisen der nächstbeteiligten Gewerbetreibenden die Gewohnheit so mächtig, daß manche derselben auch heute noch nur mit Widerstreben das vermeintliche Opfer für ihre Lehrlinge bringen. Sie versuchen gern ihr geringes Interesse für die gewerblichen Schulen mit dem übel angebrachten Hinweis auf die schullose Glanzzeit des deutschen Gewerbes in alter Zeit zu decken, ohne sich darüber klar zu sein, daß gerade sie mit Hinblick auf jene Zeit die gewerblichen Schulen

willkommen heißen sollten, die sich bemühen, dem Lehrling manches zu ersetzen, was die heutige Werkstatt nicht mehr bietet, ja selbst in den seltenen Fällen nicht mehr bieten kann, in denen der Lehrling nach alter köstlicher Sitte noch als zur Familie des Meisters gehörig gerechnet wird. Und noch sind auch viele Lehrlinge nicht in genügendem Grad von dem Triebe beseelt, jede sich bietende Gelegenheit mit Ernst und Eifer zu ergreifen, die sie befähigt, später den Kampf ums Dasein mit Erfolg aufzunehmen. Was wird nun geschehen müssen, welche Punkte sind ins Auge zu fassen, um die in Fluß gekommene Frage des gewerblichen Schulwesens in solche Bahnen zu leiten, daß es seine Aufgabe zum Heil des deutschen Gewerbes voll und ganz zu erfüllen vermag und sich endlich in das Gesamtschulwesen als gleichberechtigtes Glied einreiht?

1. Es muß Sorge getragen werden, daß in jedem gewerbetreibenden Orte Gewerbeschulen eingerichtet werden.

Da der Gewerbetreibende nicht seßhaft ist gleich dem Ackerbauer, da der Gewerbetreibende im Gegenteil durch die Natur seines Berufes genötigt ist, sich umzusehen, sich mit den Handgriffen, mit den Werkzeugen, mit den Rohstoffen, Bezugs- und Absatzquellen vertraut zu machen, und sich in steter anregender Berührung zu halten hat mit den Fortschritten und den wechselnden Geschmacksrichtungen in seinem speziellen Gewerbe, so muß er auch überall Gelegenheit finden, die nötigen Vorkenntnisse zu gewinnen. Es müssen demnach an allen gewerblichen Orten nicht nur gewerbliche Schulen existieren, sondern dieselben müssen auch derart eingerichtet sein, daß sie den Lehrling genügend vorbereiten und strebsame Gehilfen weiter bilden können, ganz ähnlich, wie man von höheren Schulen, mögen sie sich in einer kleineren oder größeren Stadt befinden, gleiche Erfolge verlangt. Allermindestens müssen im Anschluß an die allgemeine Fortbildungsschule Fachklassen oder Fachkurse für die Gewerbelehrlinge mit thunlichster Rücksichtnahme auf das einzelne Gewerbe errichtet und ganz insbesondere einem zweckmäßigen Zeichenunterricht alle Sorgfalt gewidmet werden.

2. Die gewerblichen Fortbildungsschulen müssen eine thunlichst gleiche Organisation, wenn auch in verschiedenen von Bedürfnis und Mitteln abhängigen Abstufungen, und gleiche Methoden erhalten. Dazu ist, um auf fester Grundlage fortbauen zu können, in erster Linie erforderlich: Genauer Anschluß des Lehrplans der Gewerbeschulen an den der Volksschulen, dabei wird natürlich vorausgesetzt, daß diese ihre Aufgabe voll und ganz erfüllen, so daß die leider noch äußerst knapp bemessene Zeit der gewerblichen Schule nicht noch durch Wiederholungen und Ergänzungen geschmälert zu werden braucht.

Durch Wechselverkehr der beiderseitigen Schulleitungen wird es unschwer möglich sein, in der Volksschule, insbesondere der städtischen, deren größter Bestand dem Gewerbe zufällt, Rücksicht auf die Gewerbeschule zu nehmen, ohne den Lehrgang irgendwie wesentlich zu ändern. Ohne jede Schwierigkeit wird diese Rücksichtnahme auf dem wichtigen Gebiet des Zeichenunterrichts möglich sein.

Bringen aber Lehrlinge schon die Vorbildung einer höheren Schule mit zur Gewerbeschule, so verursacht das keinerlei Störung. Man wird sie nach einer Prüfung in eine entsprechend höhere Klasse setzen oder ganz vom Allgemeinunterricht entbinden und bloß in die Fachklassen einreihen.

Vielfach wird fast von selbst der Fall eintreten, daß eine Gewerbeschule den eigenartigen Stempel ihrer gewerblichen Umgebung annimmt. So wird z. B. in Webergegenden sich die Schule mehr den Bedürfnissen der Weberei anpassen, so in Gegenden, in welchen die Metall- oder Holzindustrieen vorherrschen, diesen. Das ist natürlich und gesund. Nur hüte man sich diesen spezifischen Fachschulcharakter gar zu einseitig Platz greifen zu lassen. Und zwar sowohl mit Rücksicht auf die Lehrlinge anderer Gewerbe, die dabei zu kurz kommen würden, als auch mit Rücksicht auf die Lehrlinge des engeren Faches selbst. Diese werden dadurch allzusehr an die Scholle gefesselt und unvermögend gemacht, den steten, durch Bedürfnis und Geschmacksrichtung hervorgerufenen Wechsel innerhalb ihres Gewerbes Rechnung zu tragen oder, sie sind hilflos, wenn die Not gebeut, in ein anderes Gewerbe überzugehen. Die Erfahrung hat aber leider schon oft genug gelehrt, daß alle diejenigen Gewerbe, die von wechselnder Zeit- und Geschmacksrichtung abhängen, in steter Gefahr der Einseitigkeit und Verknöcherung schweben, dann aber als nicht mehr konkurrenzfähig zur Seite gedrängt werden und verkümmern. Gar manche Landstriche Deutschlands, die früher blühende Gewerbe ausübten, jetzt aber durch ihre ein-

seitige Schwerbeweglichkeit verarmt sind, können davon erzählen.

3. Thunlichste Ausweitung und Vertiefung des Lehrplans der gewerblichen Fortbildungsschulen.

Während einerseits der Unterricht der gewerblichen Fortbildungsschulen sich haarscharf auf die Errungenschaften der Volksschule aufschließen soll, und im Prinzip einen nicht zu hochgehenden Flug planen darf, um nicht die Mehrzahl zu gunsten weniger zu benachteiligen, brauchen doch andererseits die Grenzen nach oben auch nicht zu ängstlich abgegrenzt zu werden. Sie werden abhängen dürfen von den eigentümlichen Bedingungen, von den mehr oder minder günstigen Verhältnissen, unter denen jede einzelne Schule arbeitet.

Die wenigen Fächer, welche zur Zeit noch in die meisten Lehrpläne aufgenommen werden konnten, auch diese zum guten Teil noch von ungenügendem Umfang, sie werden sich vertiefen, andere neue werden noch dazu kommen müssen.

So wird man unabweisbar der Naturwissenschaft, namentlich der Physik und Chemie einen weit größeren Raum einräumen müssen. So wird die vaterländische Geschichte und die Geographie nicht fehlen dürfen und deutsche Litteratur- und Kunstgeschichte wünschenswert erscheinen. Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde sind schon jetzt an vielen Gewerbeschulen eingeführt. Ebenso ein oder zwei fremde Sprachen.

Ob und welche dieser Lehrgegenstände dem obligatorischen oder dem fakultativen Unterricht zuzuteilen sind, wird von Zeit und Ort abhängen müssen.

Solche weitgesteckte Ziele, von denen aber niemand behaupten wird, daß sie auf ewig für unsern Handwerkerstand verschlossene Welten bleiben müßten, sind selbstverständlich in dem engen Rahmen unserer heutigen gewerblichen Fortbildungsschule undenkbar. Sie würden auch dann noch undenkbar sein, wenn wir überall den etwas erweiterten Rahmen mancher Gewerbeschulen, wie sie zur Zeit in einigen Städten Deutschlands unter verschiedenen Namen schon eingerichtet sind, voraussetzen könnten.

Diese Aufgabe der Zukunft braucht aber nicht allein viel mehr Unterrichtszeit, sie bedarf auch die frischere Kraft des Lehrlings und nicht bloß die abgetriebene, wie sie jetzt allein der Gewerbeschule geboten wird.

Die Werkstatt muß sich eben daran gewöhnen, die Gewerbeschule nicht als einen unangenehmen Zwang, sondern als eine notwendige und willkommene Ergänzung ihrer selbst zu betrachten. Werkstatt und Gewerbeschule haben vereint und gleichberechtigt an der hohen Aufgabe: Die Hebung des Handwerkerstandes durch Ausbildung tüchtiger Lehrlinge, zu arbeiten. Aber während der Schwerpunkt der Werkstatt-Ausbildung heute ausschließlich nur nach der praktischen Seite liegen kann, fällt der Gewerbeschule außer der Beihilfe nach dieser Seite, die theoretische Seite und die Allgemeinbildung des jungen Handwerkers allein zu. Mit letzterer aber auch die Hebung seiner sozialen Stellung.

Daß aber zur Erfüllung dieses weit ausschauenden Zukunftsbildes, dessen Berechtigung aber für unsern ganzen großen gewerblichen Mittelstand unbestreitbar sein dürfte, unsere heutigen Aufwendungen noch nirgends reichen, sondern daß, namentlich zur Ausbildung geeigneter Lehrkräfte, noch ganz andere Veranstaltungen notwendig sein werden, ist selbstverständlich. Die Zeit wird auch das reifen. Für jetzt mag genügen, daß die Erkenntnis von der Dringlichkeit der Gewerbeschulen in immer weitere Kreise dringt und daß die richtige Bahn betreten ist.

Und fragen wir endlich:

Welche Stellung soll der Staat zu der Gewerbeschulfrage einnehmen? so scheint kein Zweifel, daß erst dann das Gewerbeschul-Ideal zu erreichen möglich werden kann, wenn der Staat das Regiment allein in den Händen hat.

Die Regierung eines Staates sieht von ihrer höheren Warte weiter, als die Regierung einer Stadt oder einer Korporation. Und daß viele Gemeinwesen in Ermangelung staatlichen Vorgehens, sich in anerkennenswerter Weise selbst geholfen haben, freilich mit recht verschiedenem Erfolg, das ist es gerade, was die Staatsregierungen um so augenfälliger drängt, allüberall einzuspringen. Nur so ist es möglich, die nötige Einheitlichkeit in Ziel, Organisation und Methode, ohne der notwendigen freien Bewegung zu nahe zu treten, herzustellen. Und nur so ist es auch möglich, endlich zu der Gleichberechtigung der Gewerbeschulen mit anderen staatlichen Anstalten verwandter Art zu gelangen, die notwendig ist, um den Lehrern dauernd Freude und Genugthuung an ihrem schweren Beruf zu erhalten und den Gewerbeschulen den ihnen gehörigen Grad der Allgemein-Achtung zu sichern. Hat es Jahrhunderte gebraucht, um Gymnasien, viele Jahrzehnte um

Realschulen zur Reife zu bringen, und ist man überall unausgesetzt um die rechte Lösung der Volksschulfrage bemüht, so darf man auch mit Zuversicht hoffen, daß die Zeit das Gewerbeschulwesen zu einem befriedigenden, jenem idealen Bilde thunlichst nahen Abschluß bringen wird. Daß dieser Zeitpunkt aber nicht in allzuweite Ferne gerückt werde, liegt in gleichhohem Interesse sowohl der Gewerbe, wie der Staatsregierungen und der Gesellschaft.

4. Bibliographie des gewerbl. Fortbildungsschulwesens. Allgemeines. Roscher, S. 3, § 161 ff. Das technische Unterrichtswesen in Preußen. Sammlung amtl. Aktenstücke des Handelsminist. Berlin 1879. — Denkschrift über die Entwickelung der gewerbl. Fachschulen in Preußen 1883. — Das gewerbliche Bildungswesen in Österreich, Württemberg, Frankreich und der Schweiz. Aarau 1884. — K. Bücher, Die gewerbliche Bildungsfrage und der industrielle Rückgang. Eisenach 1877. — G. Schmoller, Das untere und mittlere gewerbl. Schulwesen in Preußen, S. 267. — v. Steinbeis, Elemente der Gewerbebeförderung, S. 175 ff. — L. Vischer, Die industrielle Entwickelung des Königreichs Württemberg und die Wirksamkeit seiner Centralstelle u. s. w. Stuttgart 1875. — Centralverband deutscher Industrieller. Verhandlungen u. s. w., Nr. 17. Berlin 1882, Nr. 25. Berlin 1884. — H. A. Bueck, Über gewerbl. Unterrichtswesen in Mitteilg. des Vereins zur Wahrung der gemeins. wirtschaftl. Interessen in Rheinland u. Westfalen, Jahrg. 1882, S. 170 ff. — Centralblatt für das gewerbl. Unterrichtswesen in Österreich seit 1882. — H. Grothe, Fachschulen und Unterrichtsanstalten für Textilindustrie. Berlin 1879. — H. Grothe, Über die technischen Fachschulen. Berlin 1883. — Dr. M. Weigert, Die Volksschule u. der gewerbl. Unterricht in Frankreich. Berlin, Simion. — Otto Bechtel, Die Gewerkvereine in der Schweiz. Jena, Fischer 1887. — K. Bruckner, Die Förderung der gewerbl. Bildung, die oberste Pflicht eines Gewerbevereins. Aus der „Gewerbeschau", XX. Jahrg. 1888, Nr. 1. — Denkschrift, betr. das gewerbl. Fortbildungsschulwesen in Königsberg. Königsberg, Gräfe u. Unger. — E. Gothein, Die Volksgewerbeschule. Aus der Bad. Gewerbezeitg., XXI. Bd., Jahrg. 1888. — F. Rücklin, Die Volksgewerbeschule, ihre soziale wirtschaftl. Aufgabe, ihre Methode und naturgemäße Gestaltung. Leipzig, Böhme 1888. 2,40 M. — Carl Genauck, Die gewerbl. Erziehung durch Schulen, Lehrwerkstätten, Museen und Vereine im Königr. Belgien. 1. Kunstgewerbl. Teil 3 M. 2. Gewerbetechnischer Teil 5 M. Verlag von Fritsche in Reichenberg. — E. Schwiedland, Kleingewerbe und Hausindustrie in Österreich. Beiträge zur Kenntnis ihrer Entwickelung und ihrer Existenzbedingungen. Leipzig, Duncker & Humblot. 12 M. — Das gewerbliche Fortbildungsschulwesen. Sieben Gutachten, Schriften des Vereins für Sozialpolitik, besonders die von Kalle, Steinbeis, Bücher. — Schröder, Die gewerblichen Fortbildungsschulen Deutschlands. Eisenach 1877. — v. Steinbeis, Die Entstehung und Entwickelung der gewerblichen Fortbildungsschulen in Württemberg. 1873. — Lantz, Die Fortbildungsschulen u. s. w. Wiesbaden 1878. — Bobertag, Die Handwerkerfrage 1888, S. 54 ff. — Ministerial-Erlaß v. 14. Jan. 1884 betr. die Regelung des Fortbildungsunterrichts (abgedruckt in Schmoller Jahrb. VIII, S. 650 ff.). — Dr. Karl Roscher, Gewerblicher Unterricht. Besonderer Abdruck aus dem Handwörterbuch der Staatswissenschaften. Herausgeg. v. Conrad, Elster, Lexis und Loening. Jena, Fischer. — Walter Lange, Zur Wahl des gewerbl Berufes. Eine ausführliche Betrachtung unter ausdrücklicher Berücksichtigung der gesetzlichen Vorschriften und der in Betracht kommenden Bildungsanstalten. Wismar, Hinstorff. — G. Deschmann, Führer durch Österreichs Schulen. Eine systematische Darstellung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten der Unter- und Mittelstufe für die männl. Jugend. gr. 8. Pilsen, Steinhauser. — Werner Krebs, Die Fürsorge für unsere gewerbl. Jugend. Zürich 1891. — Franz Richter, Das gewerbl. Bildungswesen in Preußen mit besonderer Berücksichtigung des gewerbl. Fortbildungsunterrichts. Berlin, Simion. — Was willst du werden? — Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen der Bau- und Möbeltischler. Leipzig, B. Beyer. — F. W. Kodel, Lehrplan für das Fortbildungsschulwesen im Königreich Sachsen vom 18. Okt. 1881. Dresden, Huhle. — W. Schell, Das gewerbl. und ländl. Fortbildungsschulwesen in Preußen. Düsseldorf, Schwann. — Bertholz, Das Fortbildungsschulwesen in Württemberg, ein Muster für Elsaß-Lothr., eine Studie. Straßburg, Schmidt. — Grundsätze, allgemeine, bei der Ausbildung von Handwerkslehrlingen, drei preisgekrönte Abhandlungen. Dresden, Gewerbeschau. — H. Abel, Ein offenes, populäres Wort über konfessionelle Mittelschulen, Gewerbeschulen u. s. w. Wien, Mayer. — P. Bartholdy, Gewerbl. Ausbildung durch Schule und Werkstatt. Vortrag. Straßburg, Schmidt. — Entstehung und Entwickelung der gewerbl. Fortbildungsschulen u. s. w. in Württemberg, Stuttgart, Grünninger. — W. Vortmann, Die Mittelschule. 1. Die körperliche. 2. Die gewerbliche und 3. die kaufmännische. Ein Organisationsentwurf. Straßburg, Schmidt. — F. Fink, Die Handwerkerschulen, die Landesbaugewerbeschule und die Kunstgewerkschulen im Großh. Hessen vom J. 1837—1886. Darmstadt, Bergsträßer. 2 M. — Jos. Westien, Das zünftige Handwerk. Bilder und Skizzen aus dem deutschen Gewerbswesen. Leipzig, Reinboth. — Denkschrift betr. das gewerbl. Fortbildungsschulwesen in Königsberg. Königsberg, Gräfe u. Unger. — E. Gothein, Die Volksgewerbeschule; aus der badischen Gewerbezeitung. Jahrgang 1888, Nr. 3, 4. — F. Rücklin, Eine ernste Aufgabe aus dem Korrespondenzblatt für Werkstatt und Schule. Jahrg. 1887—88, Nr. 1. Über die Besoldungsverhältnisse der Gewerbelehrer, Nr. 2. Die Dienstthätigkeit des Gewerbelehrers verglichen mit derjenigen des Volksschullehrers. — Herm. Patnick, Lehrbuch für Fortbildungsschulen. — G. Deschmann, Führer durch Österreichs Schulen. — W. Bartholomäus, Der schriftl. Verkehr des Lehrers mit seinen vorgesetzten Behörden und die im Schulbetriebe zu führenden Tabellen, Listen u. s. w. Bielefeld, A. Helmich. 1,50 M. — H. Vietz, Über Volks- und Fortbildungsschuleinrichtungen in Leipzig und Wien. Frankfurt a. M., Diesterweg. 0,60 M. — G. Evert, Unsere gewerbl. Jugend und unsere Pflichten gegen sie. Leipzig, Grunow. 0,50 M. — Th. Lange,

Werde ein Mann. Milgabe für die Lehrzeit. Leipzig, Spamer. 1,50 M.

Volkswirtschaftslehre, Gesetzeskunde. Oskar Pache, Gesetzes- und Volkswirtschaftskunde in der Volksschule. Wittenberg, Herrosé. — Gustav Dullo, Volkswirtschaftslehre in gemeinverständlicher Darstellung. Berlin, J. J. Heine. — J. Messerschmidt, Lektionen über Gesetzes- und Verfassungskunde Sachsens und des deutschen Reichs. Dresden, Huhle. — Dr. A. Adler, Leitfaden der Volkswirtschaftslehre. Leipzig, Gebhardt. — Invaliditäts- und Altersversicherung, Reichsgesetz vom 22. Juni 1889. Würzburg, Stachel. — B. Funk, Kurzgefaßte Volkswirtschaftslehre für Fortbildungsschulen u. s. w. Gießen, Roth. — A. Patuschka, Volkswirtschaft u. Schule. Gotha, Behrend. — Heinr. Drees, Die Reichsgesetze über die Arbeiter-Versicherung und das Arbeiter-Schutzgesetz. Aachen, K. Barth. 0,40 M. — L. Hochhut, Elemente der Volkswirtschaftslehre. Breslau, Preuß & Jäger. 0,80 M. — M. Schuster, Verfassungs- und Gesetzeskunde für die Fortbildungs- und Sonntagsschulen des Königreichs Württemberg. Eßlingen, Lung. 0,50 M.

Rechnen, Buchführung. Müller, Völker u. Funk, Rechenbuch für Fortbildungsschulen. Gießen, Roth. — Jul. Emele, Die einfache Buchführung in Form eines Vortrags mit 22 Beispielen und das Kostenberechnen für Gewerbetreibende mit 27 ausführl. Beispielen. Karlsruhe, J. J. Reiff. — F. Frank u. H. Martens, Rechenbuch für Gewerbe- und Bauschulen, sowie für gewerbl. Fortbildungsschulen. Mit 52 Fig. Dresden, Gerhard Kühtmann. — — C. Lachner, Der Einzelunterricht an Gewerbe- und Handwerkerschulen. Heft VI. Die gewerbl. Buchführung. Leipzig, E. A. Seemann. — Löwinsohn, Prakt. Buchführung für Handwerker mit und ohne Ladengeschäft. Inh. 1. für Schneider, 2. für Schuhmacher, 3. für Tischler, 4. für Klempner. — R. Knabe, Gewerbliches Rechenbuch nebst Einführung in die gewerbl. Buchführung für Handwerker und Fortbildungsschulen. Halle, Mühlmann. — K. H. L. Magnus u. K. Wenzel, Rechenbuch für Handwerker- und gewerbl. Fortbildungsschulen. Hannover, Carl Mayer. — Th. Jäger, Die gewerbl. Buchführung. Wittenberg, Herrosé. — A. Rüdemann, Leitfaden zur Erlernung der doppelten Buchführung. gr. 8. Coburg, Bonsack. — Frz. Villicius, Muster- und Übungshefte für die gewerbl. Buchführung. Wien, Pichlers Witwe u. Sohn. — Gust. Schallehn, Das kleine Mein und Dein. Einfache und doppelte Buchführung in Haushalt, Gewerbe und Handel für den Schul-, Privat- und Selbstunterricht. Magdeburg, G. Schallehn. — J. J. Sachse, 50 prakt. Aufgaben aus dem Gebiete der Kranken-, Unfall-, Invaliden- und Altersversicherung angeschlossen an kurze erläuternde Bestimmungen der betr. Gesetze. Ein Ergänzungsheft zu jedem Rechenbuche. Osnabrück, Wehberg. 0,10 M. — Karl Meusch, Aufgaben aus der Invaliditäts- und Altersversicherung. Als Anhang zu jedem Rechenbuch. Frankfurt a. M., Jäger. 0,15 M. — K. H. Magnus, Rechenaufgaben zur Einführung in die Arbeiter-Versicherungsgesetze. Ein Ergänzungsheft zu den Rechenbüchern für Volks-, Mittel- u. Fortbildungsschule. Hannover, C. Mayer. 0.70 M. — Emil Krönke, Die gewerbl. Buchführung f. Tapezierer und Dekorateure. E. A. Seemann, Leipzig. 0,15 M. — Carl Führer, Prakt. Kopf- und Zifferrechnungsaufgaben aus dem bürgerlichen Geschäfts- und Berufsleben für gewerbl. und allgem. Fortbildungsschulen. St. Gallen, Haselbrink. — L. Kauer, Aufgaben aus der Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherung nebst kurzen Erläuterungen für Volks-, Mittel- und Fortbildungsschulen. Neuwied, Heusers Verlag. — K. Schiele, Praktische Aufgaben aus dem Gewerbsleben zur Erlernung der einf. Buchführung, nebst Bemerkungen über Buchführung und Wechsel für Fortbildungsschulen. Augsburg, B. Schmid. — J. F. Ahrens, Rechenbuch für Gewerbeschulen und gewerbl. Fortbildungsschulen. Kiel, Lipsius & Fischer. — Barnikol & Erck, Rechenbuch für Fortbildungsschule mit gewerblicher Buchführung. Hildburghausen, Gadow & Sohn. — K. Bückel, Musterbeispiele zur Anfertigung von Geschäftsbriefen. Buhl, Concordia. — G. Wagner, Wechsellehre und Wechselrecht. Stuttgart, Brettinger. — J. Löser, Sammlung von Rechenaufgaben aus dem Gebiete der Landwirtschaft, des Gewerbes und des Handels für Fortbildungs- und Handwerkerschulen. Weinheim, Ackermann. — Th. Krauth, Aufgabensammlung für das gewerbl. Rechnen für Gewerbeschulen, Schülerausgabe. Karlsruhe, Bielefeld. — R. Singer, Lehrbuch der gewerbl. Buchführung für gewerbl. Schulen. Wien, Perles. — J. Dorn u. Rackel, Anleitg. zum Unterricht im Rechnen, auch Flächen- u. Körperberechnung. Breslau, Handel. — Rob. Werth, Rechenbuch für Handwerker-Fortbildungsschulen. Duisburg, Emich. — Schanze & Jäger, Übungsbücher für Handwerker- und Fortbildungsschulen. Wittenberg, Herrosé. — O. Poppe, Neue Buchführung mit Ausarbeitungen für Zimmergeschäfte, Sägemühlen und Holzhandel. Stuttgart, Hahn. — Ed. Brasicke, Der deutsche Rechenmeister oder die Kunst, in möglichst kurzer Zeit, alle arithmetischen Aufgaben, welche bei allen Ständen und in allen Fällen des bürgerlichen Lebens und öffentl Verkehrs vorkommen, schnell und sicher lösen zu lernen. XV. Aufl. Straßburg, Schulz & Comp. 4 M. — Ad. Kretschmer, Doppelte Buchhaltung von dem Praktischen in erklärlichster und leichtfaßlichster Art, mit einem Anhang: Wechsellehre. Wien, Steikler 1887. 1,70 M. — Erdmann-König, Grundriß der allgem. Warenkunde. Leipzig, J. A. Barth. geb. 8 M. — L. H. Jöhrens, Einführung in die Kranken-, Unfall-, Invaliditäts- und Altersversicherung. Zusammenstellung der wichtigeren gesetzlichen Bestimmungen derselben in Rechenaufgaben. Hannover, Hahn. 0,30 M. — H. Bräutigam, Deutsche doppelte Buchführung in neuer, zeitsparender Form unter Anwendung zum Teil neuer Geschäftsbücher. Hannover, A. Westen. 0,50 M. — F. Kerkhoff, Die Buchführung für den Handwerkerstand und für einfache Geschäftsbetriebe, sowie für den Unterricht in Gewerbeschulen. Berlin, Mittler & Sohn. — E. Blumstock, Prakt. Handbuch der deutschen Bekleidungs-Akademie zu Dresden zum Unterricht in der Buchführung für Schneider, einschl. der Contorwissenschaften. Dresden, Exped. der Europ. Modenzeitung. 2,50 M — H. Tradt, Lehrhefte für den Unterricht an Handw.- u. Gewerbeschulen. 1. Hft.: Die Kalkulation. Berlin, Wöller. 1 M. — J. B. Ahrens, Buchstabenrechnung u. Algebra f. gewerbl., Fortbildungs- u. Fachschulen, Handwerkersch. 1. Hft. Buchstabenrechnung im allgemeinen. Kiel, Lipsius & Tischer. 0,50 M. — B. Lößl u. J. Möller,

Buchführung u. Wechsellehre f. Fortbildungsschulen. München, Oldenbourg. 0,80 M.

Naturwissenschaften, Mathematik, Geometrie. Ph. Schmidt, O. Kerl u. K. Wenzel, Raumlehre mit zahlr. Rechnen- u. Konstruktionsaufgaben f. Handwerker- u. Fortbildungsschulen. gr. 8°. Leipzig, Baumgärtner. 2 Tle. — E. Glinzer, Lehrbuch der Elementar-Geometrie. Dresden, Kühtmann. — J. Schlotte, Lehrbuch der darstellenden Geometrie. 1. Tl. Spez. darst. Geometrie. 2. Tl. Schatten u. Beleuchtungslehre. Dresden, Gerh. Kühtmann. — Dr. A. Stuhlmann, Zirkelzeichnen u. Projektionslehre zum Gebrauch an Gewerbe- u. Bauschulen, gewerbl. Fortbildungsschulen u. s. w. Allgem. Teil. Dresden, Gerh. Kühtmann. — H. Groß, Die einf. Operationen der prakt. Geometrie. Leitf. f. d. Unterr. an techn. Lehranstalten. gr. 8°. Stuttgart. K. Wittwer. — Dr. F. Bachmann u. Dr. W. Breslich, Lehrbuch der Physik u. Chemie, auch f. Fortbildungsschulen. gr. 8°. Berlin, Mittler & Sohn. — J. Dinges, Die metrischen Maß- u. Gewichtstabellen in 4 Bl. Fol. Freising, Datterer. — Dr. H. Heitermann, Lehr- u. Übungsbuch f. d. Unterr. in d. Mathematik auch f. Gewerbeschulen. Frankfurt a. M. Jäger. — E. Roßmanith, Die Elemente der Geometrie in Verbindung mit dem geometr. Zeichnen. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. — A. Steinheil u. E. Voit, Handbuch d. angewandten Optik. Leipzig, Teubner. — K. Wäber, Lehrbuch der Chemie (u. chem. Technologie). Leipzig, Hirt & Sohn. — Dr. A. Wegner, Chemie, Leitf. I. Lehrstufe. Norden, Soltau. — Weiler, Die Dynamomaschine, elementare Darstellg. Magdeburg, Faber. — Dr. Rud. Ahrendt, Grundzüge der Chemie. Method. bearb. Hamburg u. Leipzig, Georg Voß. — Dr. K. Sumpf, Anfangsgründe der Physik. Hildesheim, Lax. — A. Költzsch, Grundzüge der Raumlehre. Ein Lern- u. Übungsbuch z. Gebrauche in Volksschulen, Fortbildungsschulen u. s. w. Leipzig, E. Merseburger. — E. Otto u. H. Diesener, Mathem. Vorschule f. Bauschulen, Fortbildungsschulen u. s. w. Halle, Hofmeister. — Dr. Theod. Walther, Method. Untersuchungen aus dem Gebiete der elementaren Mathematik f. Schul- u. Selbstunterr. Algebraische Aufgaben: Bewegungsaufgaben. Berlin, W. Spemann. — Dr. E. Lademann, Die Elemente der Arithmetik. Breslau, Hirt. — Dr. O. Lubarsch, Technik des chem. Unterrichts f. gewerbl. Lehranstalten. Berlin, Springer. — Dr. G. Krebs, Lehrbuch der Physik f. Real- u. Gewerbeschulen u. s. w. Wiesbaden, Bergmann. — H. Wolff, Sätze u. Regeln d. Arithmetik u. Algebra nebst Beispielen u. gelösten Aufgaben. Zum Gebrauche an Baugewerkschulen, Gewerbeschulen u. s. w. Leipzig, B. G. Teubner. 1,60 M. — K. Reichold, Projektions- u. Schattenlehre f. d. Schüler d. Mittelschule. Würzburg, Stüber. — H. Köster, Leitf. der ebenen Geometrie. Halle, Neubert. — S. Fleckinger, Methodik d. Unterrichts in der Geometrie u. im geometr. Zeichnen. Wien, Hölder. — A. Sprockhoff, Schul-Chemie. Die wichtigsten chem. Vorgänge d. tägl. Lebens u. d. Hauptsächlichste aus d. allgem. anorgan., organ. u. gewerbl. Chemie in systemat. Zusammenhang. Hannover, C. Mayer. 1,60 M. — B. Seidel, Lehrbuch eines methodisch verbindenden Unterrichts in Mineralkunde, unorgan. Chemie u. chemischer Technologie. 2 Teile. Leipzig, Klinkhardt. 3,60 M. — H. Martus, Leitf. f. d. Unterr. in d. Raumlehre. Bielefeld, Velhagen & Klasing. 1,20 M. — Dr. A. Paule, Sammlung von Aufgaben d. prakt. Geometrie. Berlin, Verl. v. J. Springer. 1 M. — Rud. Schulze, Die physikalischen Kräfte im Dienste d. Gewerbe, d. Kunst u. d. Wissenschaft. Braunschweig, Salle. — W. Borchers, Anorgan. Chemie. Einführg. in d. Grundl. d. Chemie, nebst kurzem Leitf. zur anorgan.-chem. Technologie unter besond. Berücksicht. d. Metallurgie. Braunschweig, Bruse. 2,80 M. — Gust. Holzmüller, Method. Lehrbuch d. Elementar-Mathematik. 1. Teil u. Jahrg. geordnet bis zur Abschlußprüfung der Vollanstalten reichend. Leipzig, Teubner. 2,40 M. — G. Hartwig, Der elektr. Strom als Licht- u. Kraftquelle, nebst einer Erörterg. der Frage: Groß- oder Kleinbetrieb? Eine gemeinfaßl. Darstellg. d. Erzeugg. Verschickg. u. Verwertg. d. elektr. Stroms. Dresden, Henkler. 6 M. — H. A. Mock, Wegweiser in d. Geometrie zum prakt. Schulgebr. in Volks- u. Fortbildungsschulen f. Seminaristen u. Lehrer, in Wiederholungsfragen, Antworten u. Aufgaben nebst Zeichn. Hamm, Breer u. Thiemann. 1,80 M.

Deutsche Sprache u. Schreiben. Karl Wenzel, Übungshefte f. d. Rundschrift. Hannover-Linden, Manz u. Lange. — Schürmann u. Windmöller, Lehr- u. Lesebuch f. Fortbildungs-, Gewerbe- u. Handelsschulen. Essen, Bädeker. — Carl Führer, Geschäftsbriefe u. Geschäftsaufsätze. Method. geordn. Musterbeispiele u. Aufgabensammlung f. d. Hand der Schüler an Fortbildungsschulen. St. Gallen, Fr. Hasselbrink. — A. Ernst u. J. Tews, Deutsches Lesebuch f. städt. u. gewerbl. Fortbildungsschulen. Zugleich als Haus- u. Familienbuch f. Handwerker u. Gewerbetr. 2 Bde. Leipzig, J. Klinkhardt. — Emil Mager, Vorlagen f. d. kaufmännische Schnellschreiben. 3 Hefte. Graz, Cieslar. — P. Schramm, Wandtaf. f. Rundschrift. Berlin, Winkelmann u. Sohn. — F. Fabian, Geschäftsformulare als Vorlagen zum Schreibunterricht in Gewerbeschulen. Leipzig, Pfeifer. — Frz. Fritsch, Briefe u. Geschäftsaufsätze auch f. Handwerkerschulen u. s. w. Wien, Manz. — A. Hentschel, Sammlung stufenmäßig geordn. Aufsätze f. Stadt- u. Landschulen. Leipzig, Peter. — U. Gottesleben, Deutsches Lesebuch f. Mittel- u. Fortbildungsschulen. gr. 8°. Straßburg. — J. F. Ahrens, Lesebuch f. Gewerbeschulen, sowie f. gewerbl. Fortbildungs- u. Fachschulen. Zugleich ein Handbuch f. Handwerker zur Selbstbelehrung. Kiel, Lipsius & Tischer. — H. Messieu, Materialien f. d. schriftl. Arbeit d. Fortbildungsschulen. Auf Grund d. Lehrplans f. d. Fortbildungsschulen d. Königr. Sachsen zum Gebrauch in d. allgem. Fortbildungsschule, sowie in der gewerbl. Fortbildungsschule u. in den Fachschulen. Meißen, Schlimpert. — Jul. Schmarje, Neue method. Vorlagen zum Schönschreiben in deutscher u. latein. Schrift (Schrägschrift — Schriftwinkel 60°). 5 Hfte. gr. 12'. Flensburg, A. Westfalen. — P. v. Haymerle, Deutsches Lesebuch f. Gewerbeschulen u. s. w. Wien, Hölder. — C. A. Zipfel, Handbuch f. Fortbildungsschulen. Eine Anleitg. zu d. schriftl. Arbeit d. Gewerbe. Gütersloh, Bertelsmann. — K. Burkel, Musterbeispiele zur Anfertigung v. Geschäftsaufsätzen, Briefen u. s. w. Bühl, Concordia. — K. Fund, Die schriftl. Arbeiten an d. gewerbl. Fortbildungsschule. Soest, Nasse. — Ed. Möller, Anleitg. zur Anfertigung v. Geschäftsaufsätzen, Briefen u. Eingaben an Behörden, sowie

z. gewerbl. Buchführung. Langensalza, Beyer & Söhne. 1,20 M. — Dr. W. Jütting, Lehr- u. Lesebuch f. allgem. u. gewerbl. Fortbildungsschulen. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — Wilh. Eick, Lehr- u. Lesebuch nationaler Bildung in gewerbl. Fortbildungsschulen. Berlin, Hofmann & Co. — O. Kerl u. K. Wenzel, Die schriftl. Arbeiten aus dem bürgerl. Geschäftsleben, zum Gebrauch an Handwerker- u. Fortbildungsschulen. Berlin, Weidmannsche Buchh. — H. Wegener, Lehrbuch f. gewerbl. Fortbildungsschulen. Hannover, C. Meyer. — E. Stötzner, Lehr- u. Lesebuch f. städt. u gewerbl. Fortbildungsschulen. 4. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. 1,55 M. — K. Sterzenbach, Anleitg. zur Anfertigung v. Geschäftsaufsätzen, Briefen, Eingaben an Behörden, Anweisungen u. Wechseln, sowie auch zur gewerbl. Buchführung u. Kostenberechnung. 3. Aufl. 1,20 M. Siegen, Verl v. Montanus. — Max Mayer, Vereinfachte Buchführung f. Schneidergeschäfte. Leipzig, Jüstel u. Göttel. 1 M. — B. Lößl, J. Moller, Dr. Zwerger, Lesebuch f. gewerbl. Fortbildungsschulen. München, Oldenbourg. 2 M. — J. Alexandre, Die einfachste u. schönste Rundschrift. Theor.-prakt. Lehrg. f. Schule u. Selbstunterr. Berlin, Schultzes Verl. 3 M. — Rob. Schmidt, Handb. f. d. deutschen Unterr. an Gewerbe-, Baugewerk- u. Fortbildungsschulen, enth. eine kurzgefaßte Grammatik, die Hauptregeln der neuen Rechtschreibung, Anleitung zur Anfertigung v. Geschäftsaufsätzen u. ein Wörterverzeichnis n. d. neuen Rechtschreibg. Zerbst, F. Gast. 2,40 M. — E. Steckel, Geschäftsaufsätze. Schreibheft f. Volks-, Bürger- u. Fortbildungsschulen. Breslau, Hirt. 0,25 M.

Geographie und Verkehrswesen. Bambach, Der Postverkehr. Für den Schulunterricht u. zum Gebrauch f. Familie u. Kleingewerbe. Dortmund, Ruhfuß. — Karl Zehden, Leitf. d. Handels- u. Verkehrs-Geographie f. kaufmännische Fortbildungsschulen mit 1 Karte des Weltverkehrs. Wien, Hölder. 1,10 M.

Zeichnen. Vikt. Roman, Neue Vorlagen zum Ornamentzeichnen. 1. u. 2. Hft. Karlsruhe, J. Veith. — Ph. Schmidt, Lehrhefte f. gewerbl. Zeichnen 1. Heft, Zirkelzeichnen (Linearzeichnen). gr. 8⁰. Hannover, C. Meyer. — Jak. Vonderlinn, Vorlegeblätter f. d. Unterricht im Linear- u. Projektionszeichnen. 12 T. in quer Folio m. erläut. Text. gr. 4⁰. (13 Bl.) Stuttgart, J. Maier. — Lachners Lehrhefte f. d. Einzelunterricht an Gewerbe- u. Handwerkerschulen. Heft 1. Das Zirkelzeichnen. Heft 2, 3, 4, 5, 6. Leipzig, E. A. Seemann. — Werkrißlehre f. Lehrerseminare, Gewerbe- u. Mittelschulen v. F. Graberg, Lehrer am Seminar Unterstraß u. an d. Gewerbeschule Zürich. 1. Heft. Maßtafeln u. Aufgaben f. Grund- u. Aufrisse. Zürich, Orell & Füßli. — Ferd. Moser, Ornamentvorlagen f. Gewerbe, Fach- u. Fortbildungsschulen. 50 Taf. gr. Fol. Leipzig, E. A. Seemann. — Ferd. Moser, Wandtaf. f. d. element. Zeichenunterricht m. Verwendung einf Pflanzenformen. 24 Bde. im Formate von 58 zu 45 cm. Leipzig, E. A. Seemann. — P. Gebler, Method. geordn. Übungsstoff f. Freihand- u. geometr. Zeichnen. 72 Bl. m. 138 Ornamentmotiven. qu. 12⁰. Leipzig, J. Klinkhardt. — Wandtafeln, ausgewählte f. d. lint. im freien Zeichnen in Volks- u. höh. Schulen. Hrsg. v. Verein z. Förderg. d. Zeichenunterrichts in d. Prov. Brandenburg. 6 Bl. in Buntdruck. Berlin, L. Oehmigke. — Die natürl. Anschauungsgesetze d. persp. Körperzeichnens. Neues System d. einf. persp. Darstellungsweise m. besond. Berücksichtigung d. Unt. in Gymnasien, höh. Bürger-, Gewerbe- u. Handwerker-Fortbildungsschulen u. s. w. v Friedr. Stüler, Prof. a. d Kgl. Kunstschule in Breslau. 2 Hefte in Lex.-8⁰ mit 39 Taf. Max Wogmood in Breslau. — E. Werner, Geometr. Ornamente. 55 Mustertafeln v. Parquetten, Fließen u. Bordüren Wien, C. Gräser. — Dr. A. Stuntmann, Leitf. f. d. Zeichenunterricht an d. preuß. Volksschulen von 3 u. mehr Klassen. Berlin, Spemann. — J. Witt, Zirkelzeichnen. Leitf. Berlin, Winkelmann & Söhne. — Fr. Stäblein, Das Körperzeichnen nach d. rechtwinkl. Projektion. Für d. Gebr. in Fortbildungsschulen, Lehrerbildungsanstalten u. z. Selbstunterricht. Erlangen u. Leipzig, Deichert. — Vorlagen z. Schriftenzeichnen. Eine Sammlg. von Alphabeten aus mehr als 100 versch. Buchdruckschriften z. Gebr. f. Dekorationsmaler, Bildhauer, Firmenschreiber, Kalligraphen. 40 Bl. 4⁰. Borna, R. Reiche — R. Seibke, Aufgaben z. Übung im Zirkelzeichnen f. Schüler in Handwerker- u. Fortbildungsschulen. Methob. geordn. Lehrg. Berlin, Winkelmann & Söhne. 0,60 M. — Grohberger & Seyffert, Zwanzig farb. Vorlagen f. d. Freihand- u. geomet. Zeichnen in gewerbl. u. allgemein bildenden Lehranstalten unter besonderer Berücksichtigung der Farbenmischungen. Dresden, Minden & Wolters. — C. Vogel, Wandtaf. f. d. Freihandzeichnen, Format $63^1/_2$—47 cm 20 Taf. Stuttgart, J. B. Metzler. 8 M. — H. Stiller u. Kleesattel, Leitf. f. d. Zirkelzeichnen in gewerbl. Fortbildungsschulen. Düsseldorf, Bengel. 0,60 M. — K. Häuselmann, Farbenlehre m. 2 Farbentaf. u. 3 Holzb. Zürich, Orell, Füßli & Co. — H. Boussier, Ornament. Farbenstudien z. Gebr. f. Gewerbeschulen. (10 Chromolithogr. u. 1 Bl. Text.) Wiesbaden, Bechtold & Co. 6 M. — G. Müller, Zeichnende Geometrie. Im Auftr. d. Königl. Württemb. Central-Komm. bearb. Eßlingen, Maier. — Phil. Kircher, Vorlagen f. d. gewerbl. Fachunterricht an techn. Lehranstalten u. Gewerbeschulen. 100 Taf. in Farbendruck. Karlsruhe, Bielefeld. — Rud. Ende, Wandtaf. f. d. element. Zeichenunterricht, 36 Bl. Dresden, Minden & Wolfers. — Ornamente d. Hausindustrie ruthenischer Bauern, herausgeg. v. d. städt. Gewerbemuseum Lemberg. gr. 4⁰. Lemberg, Gubrynowicz & Schmidt. — W. Fröhlich, Allerlei Gedanken in Vorlagen f. d. Besticken u. Bemalen unserer Geräte. Fol. 20 Chromolithogr. Berlin, Wasmuth. 20 M. — E. Wagner u. Heinr. Eyth, Vorlagen aus d. Gebiete d. klassischen, antiken Ornaments. Karlsruhe, Bielefelds Verlag. — Franz Sales Meyer, Handbuch d. Ornamentik aus Seemanns kunstgewerbl. Handbüchern. Leipzig, Fr. A. Seemann. 1 M. — J. Pape, Ornamentale Details in Barock u. Rokokostil. Dresden, Gilbers Verlag. — A. Claus, Methodik d. Farbenlehre f. d. Zeichenunt. Berlin, Ashelm. — Heinr. Schulze, Farb. Elementar-Ornamente v. aufsteig. Schwierigkeit. 60 bunte, 40 einf. Taf. T. O. Weigel Nachf., Leipzig. 30 M. — G. u. W. Andsley, Prakt. Vorlagen- u. Mustersammlung f. Fortbildungsschulen, Gewerbeschulen, Maler u. s. f. 40 Liefg. (100 Taf. in Gold- u. Farbendruck. Stuttgart, Paul Neff. à 2,50 M. — P. Effenberger, Einführg. in die Or-

namentik. 2. Aufl. Stade, Pockwitz. 0,80 M. — Otto Hammel, Ornamentale Motive d. Barock- u. Rokokostils. 1. Sammlg. Leipzig, F. A. Seemann. 12,50 M. — Öttel, Forkel, Schauer u. Beuker, Formenschatz. d. mod. Flächenverzierung. Anregungen u. Skizzen f. alle Zweige d. Musterz u. Malens. 3. Serie. gr. Fol. 12 Taf. Plauen, Stoll. 16 M. — K. Scheinecker, 121 geradl. Ornamente aus allen Stilarten, m. Anleitg. z. ihrer Ausführg. im Freihandzeichnen u. im geometr. Zeichnen u. ihrer Darstellg. in Farben. Wien, Pichlers Witwe. 6 M. — Vorlagen f. gewerbl. Unterrichtsanstalten 1. Chorgestühl in d. Certosa b. Pavia, aufgen. v. Joh. Beer. 12 Taf. Wien, Schroll & Co. 12 M. — P. Heere, Stillehre f. d. Kunstgewerbe. Allgem. faßl. Einführg in d. Verständnis d. dekorat. Künste u. deren Stilarten. Berlin, Kühl. 2 M. — Th. A. Willig, Taschenbuch f. Zeichenlehrer. Eine Sammlg. v. mehr als 1100 stufenmäßig geordn. Mustervorl. f. d. Wandtafelzeichnen in Volks-, Bürger- u. Fortbildungsschulen. Breslau, Hirt. 3,50 M.

Metall-Industrie. F. Brand, Entwurf f. mod. Kunstschlosser u. Kunstschmiedearbeiten. gr. 8^0. Berlin, G. Siemens. — Max Kraft, Grundriß d. mechan. Technologie f. Gewerbe- u. Industrieschulen. Wiesbaden, C. W. Kreidel. — J. Hoch, Schloßkonstruktionen ausgef. m. Zugrundelegung v. Verhältniszahlen. Leipzig, Gebhardt. — J. Hoch, Schloßkonstruktionen, Vorlageblätter z. Gebr. an gewerbl. Fortbildungs-, Handwerker-, Gewerbe-, Fach- u. Werkmeisterschulen. Leipzig, J. M. Gebhardt. — A. Hurter, Vorlagen f. Maschinenzeichnen. 2 Tle. qu. Fol. 30 Taf. Zürich, Orell & Füßli. — Seb. Teyschl u. Heinr. Zoff, Das Metalldrucken. Ein Vorlagen- u. Studienwerk f. gewerbl. Lehranstalten. Wien, Hartleben. — Heiko Solling, Anleitg. zum Zeichnen u. Entw. v. Maschinenteilen. Zum Gebr. an techn. Lehranstalten u. f. d. Praxis nach d. neueren Fertigkeitsregeln berechnet u. gezeichnet. Fol. Köln, P. Neubner. — A. Ortwein, Vorl. f. Kunstschlosser u. Zierschmiede. Wien, Gräser. — O. Grove, Formeln, Tabellen u. Skizzen f. d. Entwerfen einf. Maschinenteile. 72 Taf. Fol. Hannover, Schmorl u. v. Seefeld. — Wilh. Kick, Musterbuch f. Schlosser. Eine Sammlg. v. Entwürfen. Stuttgart, Nitzschke. — Wilh. Kick u. O. Seubert, Mustersammlung f. Schlosser. Ravensburg, Dorn. — Ferd. Moser, Der Kunstschlosser, Entwürfe. Berlin, Claesen & Co. — V. Simerka, Elemente d. Festigkeitslehre f. Gewerbeschulen. Pilsen, Steinhauser. — Th. Krauth u. F. S. Meyer, Das Schlosserbuch, die Kunst- u. Bauschlosserei m. bes. Berücksichtigung d. kunstgewerbl. Form. 350 Abb. u. 100 Taf. in 4^0. E. A. Seemann, Leipzig. — J. Feller, Die Schmiedekunst z. prakt. Gebr. f. Schlosser u. Schmiede. Düsseldorf, Wolfrum. — Weyde & Weickert, Die Anfertigung d. Zeichnungen f. Maschinenfabriken. Berlin, Polytechn. Buchhandlung. — A. Keil, Hilfstabellen z. Konstruktion von Flaschen u. Hohlgefäßen nach Litermaß u. d. verschied. Systemen d. Dachbedeckungen, nebst einer Tabelle über Größe u. Gewicht d. gebräuchl. Sorten Blech, Zink, Kupfer, Messing, Blei u. Wasserleitungsröhren. Ulm, Gebr. Nübling. — E. Bischoff, Schmiedeeisen. Vorlagen f. d. großh. bad. Kunstgewerbeschule in Karlsruhe. 12 Bl. Karlsruhe, J. Veith. — J. W. Körber, Leitf. f. d. Darstellen v. Maschinen-Elementen an gewerbl. Fortbildungsschulen. 12 Taf. Mittweida, Polytechn. Buchhandlung. — S. Gottlob, Vorlagen f. Schmiede u. verwandte Gewerbe z. Gebr. an gewerbl. Fach- u. Fortbildungsschulen. 30 Taf. m. Text. Wien, Gräser. — G. Oldenburger, Die Konstruktionen d. Thür-, Schub- u. Klappenverschlüsse f. gewerbliche Fortbildungsschulen. Weimar, B. F. Voigt. 6,75 M. — F. S. Meyer, Musterbuch moderner Schmiedearbeiten einf. Art. 100 Taf. Karlsruhe, Bielefeld. 6 M. — M. Lebrun, Vollst. Lesebuch f. Klempner, Metallwarenfabrikanten u. s. w. 30 Taf. Fol. Weimar, Voigt. — S. Gottlob u. E. Grögler, Einführung in d. techn. Zeichnen nach Modellen, als Vorschule f. d. Unt. im Maschinenzeichnen. 12 Bl. qu. Fol. Wien, Hölder. 10 M. — A. Kittel, Die Radverzahnungen f. Uhrmacher, Optiker u. s. w. mit 8 Taf. Altona, Send. — C. L. Moll u. E. Arnold, Konstruktionstafeln f. d. Maschinenbau; d. Maschinenelemente. gr. Fol. 123 Taf. 25 M. Riga, Stida. — F. Meisel, Lehrbuch d. Optik. Weimar, B. F. Voigt. — Höhne & Rösling, Handbuch f. Kupferschmiede m. 1 Atlas. Weimar, B. F. Voigt. — Gerh. Oldenburger, Geometr. Konstruktionen f. Kesselschmiede u. andere Blecharbeiter. 14 Taf. gr. Fol. Weimar, B. F. Voigt. — Paul Flindt (Nürnberg 1570—1620), Entwürfe z. Gefäßen u. Motiven f. Goldschmiedearbeiten. 33 Bl. in Lichtdr. nach Originalblättern. Leipzig, Hiersemann. 20 M. — A. Ortwein, Vorlagen f. Kunstschlosser u. Zierschmiede. Verl. v. C. Gräser, Wien. 9 M. — Seb. Weber, Vorlagen f. Messerschmiede. 1. Ser. 13 M, 2. Ser. 15 M. Verl. v. C. Gräser, Wien. — O. Hoppe, Die Ventilpumpen od. die Lehre v. d. Bewegung selbstthätiger Ventile. Freiberg, Craz u. Gerlach. 1 M. — G. Kossak, Einrichtung, Betrieb u. Anschaffungskosten d. wichtigsten Motoren f. Kleinindustrie (Kleindampfmaschinen, Petroleum-Wasserdruck, Heißluft u. s. w. leichtfaßlich dargest. Wien, Spielhagen & Schurich. 2 M. — J. Feller, Der Schlosser. 100 Taf. prakt. Vorlagen meist ausgeführter Schlosserarbeiten. 10 Liefg. Ravensburg, O. Maier. à Liefg. 1,20 M. — J. Feller, Allerlei Schlosser- u. Schmiedearbeiten einf. Ausführung f. Stadt u. Land. 100 Taf. mit 290 Entwürfen, Preisberechnungen, Gewichtsangabe u. Bezugsquellenliste. Düsseldorf, Wolfram. 15 M. — O. Schmidt, Die Anfertigung d. Dachrinnen in Werkzeichnungen. Weimar, Voigt. 5 M. — L. Czischek, Vorlageblätter f. Bauschlosserei. Wien, Gräser. 9 M. — Max Kraft, Grundriß d. mech. Technologie f. Gewerbeschulen. Wiesbaden, Kreidel. — O. Kallenberg, Modellbuch f. d. Blecharbeiter, enth. 100 Taf. geometr. Abwickelungen v. Fachgegenständen. Schneeberg, Greische. 2,25 M. — Fuhrmanns Werkblätter f. Kunst- u. Bauschlosserei. 50 Bl. Motive in Originalgr. 2 Ser. à 25 Bl. à 8 M. München, A. Schönfeld. — R. Adomeit, Der gegenw. Stand d. Maschinenzeichnens in d. Praxis u. in d. Schule. Leipzig, Seemann. 1 M. — K. Gschwend, Formenschatz f. Kunstschlosser. Eine Sammlg. v. Einzelheiten nach d. versch. Stilarten. 24 Taf. Leipzig, Seemann. 4,50 M. — Herm. Kaiser, Musterblätter mod. Schmiedearbeiten u. Einzelheiten. 1. Sammlg. 32 Bl. Fol. Leipzig, Seemann. 6 M. — Wilh. Kistermann, Populäre Schlosserarbeiten. Eine Sammlung einf. Vorlagen, Spitzen, Blumen u. Rosetten. 1. Hft. gr. Qu. Stuttgart, Glaser & Schulz. 1,80 M.

Baugewerbe, Tischlerei u. s. w. Th. Krauth u. Franz Sales Meyer, Das Schreinerbuch 4⁰. Leipzig, Seemann. — Rud. Trunk, Musterblätter f. Kunstglaserarbeiten. Eine Sammlg. v. neuen Mustern f. Kunstverglasungen. 10 Liefg. Fol. Ravensburg, Dorn. — J. Vonderlinn, Darst. Geometrie f. Bauhandwerker, 1. Tl. Geometr. Konstruktionen, Elemente d. Projektionslehre, Konstruktion d. Durchdringungen zwischen Ebenen u. Körpern, rechtwinkl. u. schiefwinkl. Axonometrie, einf. Dachausmittlungen. gr. 8⁰. Stuttgart, J. Maine. — Wilh. Kick, Der prakt. Möbel- u. Bautischler. Entwürfe u. Zeichnungen z. Möbel- u. Bautischlerarbeiten jeder Art. Mit Details in natürl. Größe u. Preisberechnung. 40 Taf. in Lichtdr. u. 19 Detailb. Stuttgart, Nitzschke. — Wilh. Kick, Musterbuch f. Möbel- u. Bautischler. Eine Sammlg. ausgef. Entwürfe u. Zeichnungen. Mit Details in natürl. Größe u. Preisberechnung. Stuttgart, O. Arndt. — Ph. Kircher, Maurerarbeiten. Vorl. f. d. gewerbl. Fachunterricht an techn. Lehranstalten, insbes. an Gewerbeschulen. gr. Fol. 10farb. Taf. Karlsruhe, Bielefeld. — Ph. Kircher, Zimmerarbeiten. Vorl. f. d. gewerbl. Fachunterricht an techn. Lehranstalten, insbes. an Gewerbeschulen. gr. Fol. 10farb. Taf. Karlsruhe, Bielefeld. — W. Lange, Eine Sammlg. v. Aufgaben aus d. Baukonstruktionslehre. Lübeck, Dittmer. — L. Milde, Bau- u. Möbeltischler-Konstruktionen. Vorlagewerk f. Gewerbeschulen u. Vorbildersammlg. f. Bau- u. Möbeltischler. Fol. Strelitz, M. Hittenkofer. — Fried. Dörr u. H. Müller, Der Drechsler. Eine Sammlg. v. Musterblättern mod. Holzdrehereien f. Drechsler, Bau- u. Möbelschreiner, sowie z. Gebr. f. gewerbl. Schulen. hoch 4⁰. Ravensburg, Dorn. — M. Gräfe, Vorlagen f. Tapezierer u. Dekorateure. Halle, Knapp. — Bilderatlas z. Geschichte d. Baukunst f. Bau- u. Gewerbeschulen. 40 Taf. Imp. 4⁰. Leipzig, Seemann. 2,40 M. — F. v. Feldegg, Ital. Renaissance, Architektur in mod. konstruktiver Durchbildung, Portals u. Fenster. 12 Taf. Imp.-Fol. Wien, Pichlers Witwe & Sohn. — Ant. Huber, Kl. Architekturen z. Ausführg. in Holz, Lauben, Pavillons, Hallen, Parkbrücken, Parkthore, Brunnenhäuschen, Schutzhütten. Berlin, Heßling & Spielmeyer. — H. Prieß, Die einf. Zimmerkonstruktionen f. gewerbl. Fortbildungsschulen. Kiel, Lipsius & Fischer. — Dominik, Avanzo, Entwürfe z. hausindustriellen Objekten v. Holzdrechslerei, herausgeg. v. technolog. Museum in Wien. Verlag v. Gräser, Wien. — O. Keller, Der Bau kleiner u. wohlfeiler Häuser f. eine Familie. 20 Taf. gr. 8⁰. Weimar, B. F. Voigt. — A. Riedlinger, Auf unseren Friedhöfen, Grabdenkmale. Vorlagenwerk f. techn. Schulen u. s. w. 22 Foliotaf. Weimar, B. F. Voigt. 6 M. — W. Schlosser u. E. Zick, Grabdenkmäler. 10 Liefg. à 6 Taf. hoch 4⁰. Ravensburg, Dorn. 9 M. — Wagner u. Strecker, Grabdenkmäler, Originalentw. im Stile d. Renaissance, Gotik u. s. w. 24 Taf. Berlin, Claesen & Co. 12 M. — O. Lessing, Bauornamente der Neuzeit. Berlin, Wasmuth. — E. Möltinger, Die deutschromanische Architektur in ihrer organ. Entwickelung mit Illustrationen u. 52 lith. Taf. Leipzig, Seemann. — H. Schmid, Steinmetzarbeiten im Hochbau, Vorlegeblätter z. Gebr. an gewerbl. Lehranstalten. Wien, Gräser. — Jos. Kramer, Ausgef. prakt. Möbelverzierungen d. Gegenwart. 20 kol. Steintaf. Berlin. Deutsch. Litteratur-Comptoir. 12 M. — H. Bethke, Einfamilienhäuser, kleine Häuser zum Alleinbewohnen. 6 Taf. Stuttgart, Wittwer. 6 M. — Ludwig Caspar, Vorl. z. Holz-Intarsien in verschied. Stilarten. Dresden, Gilbers. à Liefg. 5 M. — M. Gräfe, Detailierbuch f. Holzindustrie Halle, Knapp. — H. Schmid, Steinmetzarbeiten im Hochbau. Wien, Gräser. 27 Bl. Fol. 12 M. — A. Ortwein, Gedrehte Arbeiten aus Holz. Wien, C. Gräser. 7 M. — Jak. v. Falke, Mittelalterl. Holzmobiliar. 40 Taf. in Lichtdr. Wien, A. Schrödl & Co. 40 M. — A. H. Bayer, Vorlagen f. Galanterie-Drechsler. Wien, Gräser. 12 M. — J. Rothe, Vorlagen f. Maurer. Wien, Gräser. 9 M. — H. Issel u. C. G. Fischer, Der Baumeister auf dem Land u. in d. kleinen Stadt. Eine Auswahl v. Ausführungen städt. Wohn-, Betriebs- u. Industriegebäude. In 12 Sammlg. in 6 Heften, 1. Heft 1,50 M. Leipzig, K. Scholtze. — M. Gräf, Die innere Ausstattung v. Verkaufsräumen f. alle Geschäftszweige, dargest. f. d Arbeiten d. Tischlers. 26 Foliotaf. in Farbendruck. Weimar. B. F. Voigt. 9 M. — F. Paukert, Die Zimmergotik in Südtirol. 6. Sammlg., 2. Nachlese, 32 Taf. Leipzig, Seemann. 12 M. — Gewerbl. Vorlagen. 2. Für Bau- u. Möbelschreiner. 10 Bl. Herausgeg. v. bayr. Gewerbemuseum in Nürnberg. Verl. d. bayr. Gewerbemuseum in Nürnberg. 1,50 M. — Rob. Schmidt, Lehrheft f. Baubeflissene. Grundriß d. Planimetrie mit Berücksichtigung grundleg. Aufgaben z. Gebr. an Fortbildungsschulen. Zerbst, Gast. 1,60 M. — Aug. Gräf, Der Landtischler. Entwürfe z. einf. Möbeln f. d. Haus d. Bürgers u. Landmanns. 26 Foliotaf. mit ausführl. Beschreibung u. 4 Modellb. Weimar, B. F. Voigt. 7,50 M. — Albr. Möckel, Entwürfe zu mod. Tischlerarbeiten, 1. Ser. Bautischlerarbeiten. 30farb. Taf. in Fol. Zwickau, C. K. Möckel. 12 M. — G. Aster, Villen u. kl. Familienhäuser, mit 100 Abbildg. v. Wohngeb. nebst dazu gehör. Grundrissen. Leipzig, J. J. Weber. 5 M. — G. Schneider, Musterblätter zu Steinbildhauer- u. Steinmetzarbeiten. Eine Sammlg. v. Vorl. f. Grab- u andere Denkmäler, Brunnen, Portale, Balkone, Altäre, Taufsteine u. s. w. 1 Tl. gr. Fol. 28 Bl. München, am Glockenbach 12. Selbstverl. 15 M. — Hans Locher, Vorlagen f. Bauhandwerker, Konstruktionen in Stein, f. d. Unt. an Bauschulen. Leipzig, Felix. 1,60 M. — Fr. Wegener, Die Arbeiten d. Maurers u. d. Zimmermanns, d. Tischlers u. d. Dachdeckers, sowie die Feuerungsanlagen. Leipzig, J. J. Arnd. 9 M.

Maler, Lackierer, Vergolder. R. Prescher u. Schilling, Neueste Schriftvorlagen, Anleitg. z. prakt. Einteilg. d. Worte u. Buchstaben f. Maler, Lackierer, Architekten u. s. w. qu. 4⁰. 13 Bl. München, Callwey. — v. Kramer u. Behrens, Ornamentale Fragmente, Vorlagen f. d. Kunstgewerbe. Cassel, Th. Fischer. — W. Behrens, Entwürfe f. Dekorationsmaler. Cassel, Th. Fischer. — G. Weber, Anleitg. z. Fahnenmalerei mit 20 ausgef. Fahnen- u. Embleme-Zeichnungen, 2. Bl. Herald, Wappenzeichnungen. Leipzig, Jästel & Göttel. — A. Seder, Dekorationen. 4 Bl. in Farbendruck. gr. Fol. Leipzig, Baldamus. — W. Avenbrecht, Der Schildermaler. Prakt. Handbuch f. Dekorations- u. Schildermaler, Lackierer, Anstreicher u. s. w. 24 Taf. mit 125 Schleifen u. Bändern, Wappenschildern, Schilderformen u. Schildern mit Vignetten, Emblemen u. Schriften. München, Callwey. — E. Ewald, Farb.

Dekorationen alter u. neuer Zeit. 12 Liefg. Fol. Berlin, Wasmuth. — E. Hunn, Die Praxis d. Firmenschreibens. Berlin, Claesen & Co. — H. Meyer, Mod. Entwürfe: Embleme, Allegorien u. s. w. gr. 4°. Wien, Thiel & Schkerl. — W. Zander, Die Praxis d. Dekorationsmalens, Friese, Hohlkehlen u. s. w. 24 Taf. Berlin, Claesen & Co. — Gruz, Hyppolite, Motive mod Dekorationsmalerei. Berlin, Claesen & Co. — E. J. Schaller, Studienblätter f. Dekorationsmalerei. Berlin, Claesen & Co. — Rud. Trunk, Der prakt. Dekorationsmaler. Ravensburg, Dorn. — Geisendörfer, Schriftenvorlagen f. Techniker aller Art. München, Bassermann. 1,20 M. — Th. Reinecke, Verzierte farb. Alphabete, Vorl. f. Firmenschreiber, Maler u. s. w. 25 Taf. gr. Fol. Weimar, B. F. Voigt. — Clemens Kissel, Unentbehrl. Handbuch d. Schriftmalerei f. Architekten, Maler, Graveure, Schildermaler, Lithographen u. sonstige Kunsthandwerker. Leipzig, Hedeler. — Ludw. Petzendorfer, Schriftenatlas. Eine Sammlg. d. wichtigsten Schreib- u. Druckschriften aus alter u. neuer Zeit nebst Initialen, Monogrammen, Wappen, Landesfarben u. Heraldischen Motiven. 2 Hefte. Fol. 8 Taf. Stuttgart, J. Hoffmann. 2 M. — R. Lindeck, Die Wappen aller Länder. 12 Bl. in Farbendruck. Einsiedel, Benziger & Co 1,60 M. — H. Dolmetsch, Japan. Vorbilder. Stuttgart, J. Hoffmann. 15 Liefg. 20 M. — W. Arrenberger, Der Vergolder. 3. Aufl. Aachen, Bonn, Haustein. 10 M. — O. Keutzsch, Das Gesamtgebiet d. Vergolderei nach d. neuesten Fortschritten. Wien, Hartleben. 4 M. — E. Becker, Leitf. f. d. Unt. in d. Holz- u. Marmormalerei. Leipzig, Jästel & Göttel. 2,50 M. — G. Gnaut, Kartouchen f. Schild- u. Fassadenmalereien. Eine Auswahl v. stilger. Schildern aller Art, Fenster- u. Thüreinrahmungen, Giebel- u. Zwickelverzierungen, Friesen u. s. w. 20 Liefg. Ravensburg, O. Maier. à Liefg. 2 M. — Wilh. Martin, Farbenskala d. 3 Grundfarben Gelb, Rot u. Blau in ihren wechselseitigen Verbindungen u. Mischungen. Leipzig, Fischer & Wittich. 1 M —

Gärtner. V. Hampel, Gartenbuch f. Jedermann. Berlin, Parey. 6 M. — O. Roßdorf, Studien f. Landschaftsgärtner. 2 Hefte. à 2 M. Leipzig, Thiele. — W. Kotelmann, Gärtnerisches Zeichnen u. Malen v. Blumen u. Früchten. 20 farb. Taf. Berlin, P. Parey. 12 M. — M. Lebl, Katechismus der Ziergärtnerei. Leipzig, Weber. — Ed. Brinkmeier, Die Kunst d. Bouquet- u. Kranzbindens, prakt. u. leichtfaßlich dargest., nebst Anleitg. z. Trocknen, Bleichen u. Färben d. Blumen, Gräser u. Moose. Leipzig, H. Voigt.

Tapezierer, Dekorateure, Sattler. Eug. Schwinghammer, Einf. Zuschneideschule f. Tapezierer, Dekorateure „System Germania". Nach in d. Werkstatt prakt. ausgef. Musterbeispielen dargest. u. mit einer kurzen Anleitg. z. geometr. Zeichnen d. Schnitte versehen. 10 Liefg à 18 M. Stuttgart, Zimmer. — A. u. L. Streitenfeld, Die Praxis d. Tapezierers u. Dekorateurs. 24 Taf. gr. 4°. Berlin, Claesen & Co. — C. Hettwig, Neue Möbel f. alle Räume d. Hauses. Dresden, Gilbers. — H. Beyerhoff, Der prakt. Tapezierer u. Dekorateur mit Warenkunde. 24 Taf. Weimar, B. F. Voigt. 7,50 M. — M. Gräf, Vorlagen f. Tapezierer u. Dekorateure. 18 Taf. u. 6 Bogen-Schnitten. Halle, Knappe. — Kick & Seubert, Der Tapezierer. Ravensburg, Dorn. — Eug. Schwinghammer, Mod. Dekorationen. Neue Vorl. v meist ausgef. Entwürfen u. Zeichnungen f. Tapezierer u. Dekorateure. 10 Liefg. à 1,80 M. Ravensburg, O. Maier.

Verschiedene Gewerbe. A. Riedling, Bücherornament in Miniaturen, Initialen-Alphabeten u. s. w. in histor. Darstellung d. 9.—18. Jahrh. umf. Mit 30 Foliotaf. u. Text. Weimar, B. F. Voigt. 12 M. — Karl Zimmermann, Bucheinbände aus d. Bücherschatze d. kgl. öffentl. Bibliothek zu Dresden. Leipzig, Twietmeyer. — C. am Ende, Motive f. Wollen- u. Seidenstoffindustrie. 6 Taf 3 M. Gera, Stier u. am Ende. — A. Oettel, Forkel, R. Schauer u. Th. Beuker, Formenschatz d. mod. Flächenverzierung, Anregungen u. Skizzen f. alle Zweige d. Musterzeichnens u. Malens. 24 Lichtdrucktaf. 16 M. Plauen i. V., Chr. Stoll. — W. Mottl, Die Grundlagen u. d. neuesten Fortschritte d. Zuschneidekunst mit 345 Originalzeichnungen. Prag, W. Mottl 5 M. — Otto Voigt, Fabrikation, Berechnung u. Visieren d. Fässer, Bottiche u. anderer Gefäße. Wien, Hartleben. 6 M. — Bernh. Rodegast, Die Fußbekleidungskunst, Unt. f. Schuhmacher, Fachschulen u. Fachvereine. Weimar, B. F. Voigt. 5 M. — E. Seyfert, Illustr. Handbuch d. prakt. Fußbekleidungskunst. gr. 8° mit 8 Taf. 17 Hefte à 0,40 M. Hamburg, Kramer. — G. Fritzsche, Anleitg. u. Vorlagen f. Herstellung geschnittener u. gepunzter altdeutscher Lederarbeiten. Leipzig, G. Fritzsche. — W. Rausch, Theoret.-prakt. Handbuch f. Stellmacher u. Verfertiger v. Industrie- u. Arbeitswagen, ebenso v. Leichenwagen Weimar, B. F. Voigt. 7,50 M. — Horn & Patzelt, Zierschnitt, Vorlagen v. Gold- u. Farbschnitten durch Ciselieren, Bemalen u. Bedrucken. Mit 9 Taf. in Gold-, Bunt- u. Schwarzdruck. Gera, Griesbachs Verl. 3,50 M. — F. Bosse, Illustr. Wörterbuch d. gebräuchl. Kunstausdrücke aus dem Gebiete d. Architektur, Chromatik, Malerei, Mythologie, Ornamentik, Symbolik u. s. f. Leipzig, Waldow. 5 M. — W. Fröhlich, Allerlei Gedanken in Vorlagen f. d. Besticken u. Bemalen unserer Geräte. 20 Chromolith. Berlin, Wasmuth. 20 M. — R. Kinzer u. O. Fiedler, Technologie d Handweberei. Ein Lehr- u. Lernbehelf f. Webeschulen gewerbl. u. höh. techn. Schulen. 2 Tle. Wien, C. Gräser. à 2,80 M. — Hutschenreuter, Motive f. d. keramische Kleinplastik. 1. Ser. 10 Taf. Plauen, Stoll. 10 M. — Rich. Thaler, Die Müllerei. Ein Handbuch d. Mühlenbetriebes, umf. die Rohmaterialien, Maschinen u. Geräte d. Flach-, Halbhoch- u. Hochmüllerei, sowie die Anlage u. Einrichtung mod. Mühlen-Etablissements u. d. Rollgerstefabriken. Wien, Hartleben. 6 M. — Jul. Zipser, Apparate, Geräte u. Maschinen d. Wäscherei, Bleicherei, Färberei, Garn- u. Zeugdruckerei. Ein Leitf. f. d. Unt. an Textil-, Gewerbe- u. techn. Hochschulen mit einem Atlas enth. 188 Orig.-Zeichnungen auf 128 Taf. Wien, F. Deuticke. 8 M. — Carl A. Romstorfer, Das Binder- u. Böttcherbuch Handbuch u. Vorlagenwerk f. Binder. gr. 4°. 60 Abb. u. 40 Taf. in Fol. u. Mappe. Leipzig, Seemann. — F. Behncke, Sammlg. neuer Entwürfe mod. Wagenzeichnungen u. Beschreibung f. Wagenbauer u. Fachschulen. 8° mit 25 Taf. in 4°. Hamburg St. Georg, F. Behncke. — Alb. Thiel, Prakt. Konstruktion d. Beinkleider f. alle Beinformen. Leipzig, Exped. d. Modenakademie. — Rob. Knöfel, Lehrbuch d. Fußbekleidungskunst. 28 Taf. Leipzig, Ed.

Schmidt. — R. Bamberger, Wiener Vergolder-Vorlagen in 4 Heften. Fol. Wien, Schroll & Co. — J. Emele, Aufgabensammlg. f. Uhrmacher. gr. 8°. Berlin, Rühl. — C. Krackhardt, Neues illustr. Konditorbuch mit Buntdruck. München, Killinger. — J. Schams, Handbuch d. gesamten Weberei mit einem Atlas v. 59 Foliotaf. Weimar, B. F. Voigt. — H. Ziegenbalg u. Walther Schmidt, Zeichenvorlagen f. Schuhmacher-Fachschulen. 26 Taf. Dresden, Wilh. Hoffmann. — Otto Horn, Die Technik d. Handvergoldung u. Lederauflage. Gera, C. B. Griesbach. — J. Maul, Deutsche Bucheinbände d. Neuzeit. 20 Taf. Leipzig, Hiersemann. — J. Schaffert, Der Wagenbau. gr. Fol. 14 Taf. Ravensburg, Dorn. — Phil. Born, Neue Vorl. zu Tortenverzierungen u. Randgarnituren. 35 Taf. qu. Fol. Weimar, Voigt. — H. Klemm, Illustr. Handbuch d. Bekleidungskunst. Dresden, Klemm. — G. Meitinger, Der Kastenplan oder angewandte Geometrie u. Erläuterung zum vorteilhaftesten Arbeiten nach dem Plane f. Stellmacher u. s. w. München, Exped. — Th. Klepsch, Der Flußschiffsbau u. seine Ausführg. in Eisen, Holz u. Kompositionsmetall mit 9 Foliotaf. gr. 4°. Weimar, B. Fr. Voigt. 5 M. — C. Fischer, Sichere u. leichtfaßliche Zuschneide-Methode. Rochlitz, Pretzsch.

Modelle. Herm. Jauer, Gipsabgüsse f. d. Zeichen- u. Modellierunterricht. Berlin SW, Hollmannstr. 37. — Heinr. Scheler, Bildhauer in Coburg. Konturenmodelle in Gips f. d. Zeichenunterricht. — C. Zerrgiebel, Berlin SO., Skalitzerstr. 130, Modelle f. den Zeichenunterricht u. die Projektionslehre. — Lehrmodelle f. Schlosser, f. Möbeltischler, f. Klempner nach Lachners Lehrheften. Leipzig, E. A. Seemann. — Modelle f. Ciseleure u. Wachsmodelleure ausgef. v. R. Mayer, Karlsruhe. Leipzig, E. A. Seemann. — Carl Reißer, Modelle f. d. Unt. im Zeichnen u. Modellieren. Stuttgart, Ritzschke. — Unterrichtsmodelle f. d. Fachunterricht d. polytechn. Arbeitsinstitut v. Wolfsberg, Berlin SW., Kochstr. 54 B. — Gebr. Weschke, Zeichenmodelle in Gips. Dresden-Altst. — 14 Holzmodelle f. d. projektive u. f. d. freie Zeichnen. Mecklenburg, P. Hamann, Laage. 50 M.

München. R. Bauer.

Gewicht

s. Entwickelung, körperliche

Gewinnspiele

s. Spiele

Gewinnsucht

s. Habsucht

Gewissen und Gewissensbildung

1. Das Gewissen. a) Geschichte des Begriffs. b) Auffassung des Gewissens innerhalb der Herbartischen Philosophie. c) Genesis des Gewissens und Bethätigung desselben. 2. Die Bildung des Gewissens. a) Die Bedeutung der Gesellschaftskreise für die Bildung des Gewissens. b) Bildung des Gewissens durch den Unterricht. c) Bildung des Gewissens durch die Zucht.

1. Das Gewissen. a) Geschichte des Begriffs. Bei den Alten gelangt der Begriff des Gewissens in den Vorstellungen von Furien und Erynnien zum Ausdruck. Sie betrachten das Gewissen „als ein angeborenes Vermögen in uns und in der Anwendung ein mit gewissen Gefühlen verbundenes Urteil über uns selbst.“ In diesem Sinne verehrte Sokrates das Gewissen als etwas Heiliges, Freies und aus den Tiefen des Gemüts Hervorragendes, als Dämonion. Während auch noch bei Cicero und den Stoikern das Gewissen als eine individuelle sittliche Macht im Menschen erscheint und für seinen Inhalt der positive Gedanke Gottes gleichgiltig ist, wird der Begriff des Gewissens in den meisten darauf bezüglichen Stellen des neuen Testamentes insofern verändert, als die autoritative Wirksamkeit des Gewissens als auf seiner Verbindung mit Gott beruhend dargestellt wird. — Die Scholastiker scheiden den Begriff des Gewissens nach den beiden Faktoren der sog. Synthereſis und der Conscientia. Antonius, Erzbischof von Florenz, bezeichnet die Synthereſis als die Vernunftanlage, welche die Menschen vom Bösen zurückzieht und zum Guten antreibt. Das Gewissen aber hält er für eine Vernunftthätigkeit, welche die vorerwähnte Synthereſis zur Grundlage hat. Im großen und ganzen sehen überhaupt die scholastisch-kasuistischen Moraltheologen im Gewissen eine abgeleitete, der Urteilskraft untergeordnete Thätigkeit. In ihren Erörterungen über das irrende Gewissen kommen die Scholastiker u. a. zu dem Ergebnis, daß auch dieses, solange es für richtig gehalten wird, für unsern Willen bindend ist, und werden damit, obwohl unbewußt, auf ein formales Moralprinzip hingeführt. Denn wenn gesagt wird, daß derjenige, welcher wider das irrende Gewissen handelt, sündigt, so heißt das nichts anderes, als „daß die Tugend in der Einstimmung mit der selbsteigenen Einsicht besteht.“ Die Ansicht des Jesuiten Anton de Sarasa geht dahin, daß die Thätigkeit des Gewissens etwas vom Willen Unabhängiges,

nicht ein der menschlichen Seele angeborenes Vermögen, auch nicht ein Urteil über Gut und Böse überhaupt, sondern vielmehr ein Urteil im besonderen Falle ist. Wohl aber setzt das Gewissen diese Einsicht, welche sich im allgemeinen Urteil über Gut und Böse ausdrückt, voraus.

Um die weitere Ausgestaltung des Gewissensbegriffes haben sich in der neueren Philosophie zunächst die englischen Moralisten verdient gemacht. Ihr Bemühen, die moralische Beurteilung als unabhängig von irgendwelcher Fremdgesetzgebung wie auch vom menschlichen Streben nach Glückseligkeit nachzuweisen, führt sie zu der Annahme eines moralischen Sinnes. Gleich der ästhetischen Beurteilung soll auch diejenige der Willensverhältnisse Allgemeingiltigkeit in Anspruch zu nehmen berechtigt sein. Shaftesbury, welcher den moralischen Sinn für ein mit Reflexion verbundenes angeborenes Gefühlsvermögen für moralische Schönheit und Häßlichkeit hält, erklärt das Gewissen als Bethätigung dieses Gefühlsvermögens.

Hutcheson findet den Inhalt des moralischen Sinnes in dem Instinkt, das Beste anderer zu befördern, welcher aller Rücksicht auf eigenen Vorteil vorangehen soll. An Handlungen des Wohlwollens hat der moralische Sinn ein uninteressiertes, gleichsam ästhetisches Wohlgefallen. Hutcheson definiert das Gewissen „als unser Urteil über die mit dem Gesetz verglichenen Handlungen". Smith macht die Sympathie zur Basis der Moralphilosophie. Moralisch nennt er diejenige Handlung, mit welcher der unparteiische Zuschauer sympathisieren kann. Gewissen das Urteil des unparteiischen, bestunterrichteten Zuschauers, des Menschen in uns, und bezeichnet es als den obersten Schiedsrichter unseres Thuns.

In der französischen Moralphilosophie des vorigen Jahrhunderts hat der Begriff des Gewissens keinen Platz. Zu der von Mandeville in seiner „Bienenfabel" vertretenen Ansicht, daß die Leidenschaften und Laster der Menschen die bürgerliche Gesellschaft zusammenhalten, bilden die in Holbachs „Système de la nature" sowie in Helvetius' „Buch vom Menschen" entwickelten Ideen ein Seitenstück. Die letztgenannten Philosophen machen die Selbstliebe zum Prinzip der Moral. Gewissensbisse sind nach Holbach schmerzhafte Gefühle, welche durch die gegenwärtigen oder zukünftigen Wirkungen der Leidenschaften in uns erregt werden, nach Helvetius die Vorhersicht der physischen Leiden, denen das Verbrechen uns aussetzt. Der Begriff des sittlichen Gewissens erscheint demnach den Encyklopädisten als lediglich auf Einbildung beruhend.

Obgleich von vollständig anderen Grundlagen ausgehend, gelangt Spinoza zu ähnlichen Resultaten. Nach Spinozistischer Ansicht sind alle Dinge nur Daseinsformen der alleinigen und ewigen Substanz (Gott), als deren Attribute Denken und Ausdehnung bezeichnet werden. Auch der Mensch ist nur eine solche Daseinsform der Substanz und ihr gegenüber etwas vollständig Unwesentliches. Dennoch ist das Streben nach Selbsterhaltung jedem Einzelwesen und also auch dem Menschen eigen und die Grundlage seiner Leidenschaften und Thätigkeiten. Alles, was dieses Streben fördert, ist gut, was es hemmt, schlecht. Geschieht das erstere, so entsteht das Gefühl der Fröhlichkeit, im andern Falle das Gefühl der Traurigkeit. Als höhere Stufe der ersteren wird die Freude, als höherer Grad der Traurigkeit werden die Gewissensbisse bezeichnet. „Die Gewissensbisse sind eine Traurigkeit, begleitet von der Vorstellung eines vergangenen Gegenstandes, welcher unverhofft eingetreten ist."

Cartesius legt den Gewissensbissen den Begriff des moralischen Gefühls zu Grunde, wenn er jene definiert als „Skrupel über eine begangene That, deren Wert und Erfolg zweifelhaft ist."

Wolff scheidet unsere Handlungen in solche, welche von unserem Willen abhängig sind und deshalb frei genannt werden, und in solche, welche nicht dem Willen unterworfen, also notwendig sind. Nur jene ersteren können Gegenstand einer ethischen Beurteilung sein. Nun ist nach Wolff „alles dasjenige gut, was uns und unseren Zustand vollkommener macht, schlecht dagegen das, wodurch das Gegenteil zur Geltung gelangt." Gut wäre also eine solche Handlung, welche dazu dient, uns und unseren Zustand vollkommener zu machen. Danach giebt der Erfolg den Maßstab für die ethische Beurteilung einer Handlung ab. Da der gute Erfolg notwendig aus der guten Handlung hervorgegangen ist, so muß sie um dieses aus ihr fließenden Erfolges willen gut sein. Die Erkenntnis des Guten ist stets ein Beweggrund des Willens. So verbindet uns die Natur selbst, die an sich guten Handlungen zu vollbringen und giebt uns die Regel: „Thue das, was dich und deinen und anderer Zustand

vollkommener macht." Weil wir nun aber gar häufig dem Guten das Glück, dem Schlechten das Unglück, das eine als Lohn, das andere als Strafe beigesellt finden und Gott dies offenbar so geordnet hat, so werden Glück und Unglück Beweggrund und Maßstab für unser Handeln. Da uns also der Wille Gottes und die Natur gleicherweise zum Guten antreiben, so ist der Wille Gottes mit dem Gesetz der Natur eins.

Die Grundsätze, nach denen der Mensch handeln soll, kommen im Gewissen zum Ausdruck. Dasselbe wird von Wolff definiert als „das Urteil von unseren Handlungen, ob sie gut oder böse sind." Nach dem Grade, in welchem der Mensch im stande ist, den sittlichen Erfolg seiner Handlungen zu beurteilen, heißt sein Gewissen ein „gewisses", ein „wahrscheinliches" oder ein „zweifelhaftes". Das Urteil vor der vollbrachten oder unterlassenen That nennt Wolff das vorhergehende, das nach der vollbrachten oder unterlassenen Handlung gefällte Urteil das nachfolgende Gewissen. Das vorhergehende Gewissen kann entweder lehrend oder antreibend wirken. Weiterhin unterscheidet Wolff ein nachgebendes, überwiegendes, ein vollständiges oder unvollständiges, ein freies oder gehindertes Gewissen.

Wenn man eine Handlung ohne die damit notwendig oder zufällig verbundenen Umstände betrachtet, so kann uns der Erfolg ganz anders erscheinen, als wenn man diese Umstände mit in Betracht zieht. So kann es geschehen, daß man unter besonderen Umständen für böse hält, was man sonst für gut erkannte und umgekehrt. Daraus erklärt es sich, daß das antreibende Gewissen zuweilen anders urteilt als das lehrende, daß man also wider das lehrende Gewissen handeln kann.

Da nach Wolff das Gewissen abhängig ist von der Erkenntnis, was für einen Einfluß eine Handlung auf unseren Zustand hat, da diese Erkenntnis die Einsicht in den Zusammenhang von Wahrheiten voraussetzt, so liegt der Ursprung des Gewissens in der Vernunft. „Der Mensch hat ein Gewissen, weil er Vernunft hat."

Ob aber der Mensch sich den Urteilen über Gut und Böse fügt, oder den Antrieben der Begierden und Leidenschaften folgt, das bestimmt die Bethätigung des Gewissens. Das gute Gewissen gewährt dem Menschen einen Zustand des höchsten Wohlbehagens, das böse schließt für ihn eine Qual ein. Wolff schließt mit einem Grundsatz voll Eudämonie, freilich der höchsten und schönsten, seine Lehre vom Gewissen, indem er sagt: „Handle stets so, daß du dir ein gutes Gewissen bewahrest, damit du immer näher kommst dem Zustande der Glückseligkeit."

Kant, den Willen als alleiniges Objekt der sittlichen Beurteilung hinstellend, erklärt den guten Willen für das Einzige, was ohne Einschränkung für gut könne gehalten werden. Er sucht die Beschaffenheit desselben negativ zu bestimmen. Die Güte dieses Willens ist unabhängig von der Beschaffenheit des Gewollten. Er setzt sich im Widerspruch mit den Forderungen der Sinnlichkeit durch. Er ist von dieser vollkommen unbeeinflußt und lediglich bestimmt durch die über alles Empirische erhabene Vernunft. Letztere wird praktische Vernunft genannt, sofern sie unser Begehrungsvermögen bestimmt. Das Gesetz derselben, der kategorische Imperativ, wird von Kant folgendermaßen formuliert: „Handle so, daß die Maxime deines Willens als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten kann." Wahrhaft gut ist der Wille nur dann, wenn sein Motiv einzig und allein Achtung vor dem Gesetz ist. Derselbe bewirkt Achtung vor dem, welcher dem Gesetz gemäß handelt; handeln wir selbst dem Gesetz gemäß, so zeigt sich diese Achtung als Selbstzufriedenheit.

Die Voraussetzung dieses guten Willens ist die Freiheit desselben. Diesen jenseits aller Erfahrung liegenden, nur intelligibeln Willensakt nennt Kant „transcendentale Freiheit". Das Moment der moralischen Zurechnung wird jedoch durch die letztere nur zum Teil erklärt und braucht zu ihrer weiteren Erklärung die Stütze des Gewissens. Dieses ist nach Kant das Bewußtsein der unbedingten Pflicht des Menschen, nur das Rechte zu thun. Die Wirkung desselben ist ein Urteil über uns, das uns freispricht oder verdammt. Doch bezieht sich dieses Urteil nicht auf die That selbst, sondern darauf, „ob das moralische Urteil von seiten der Vernunft gewiß d. h. mit aller Behutsamkeit geschehen sei oder nicht." Das Gewissen ist angeboren in dem Sinne, daß es, sobald sich eine sittliche Einsicht entwickelt hat, ohne äußeren Einfluß aus dem Wesen des Menschen heraus sich geltend macht. Die Bethätigung des Gewissens stellt Kant unter dem Bilde eines Tribunals dar, in welchem Ankläger und Richter in einer Person sich vereinigen. Da aber in solchem Falle der An-

kläger jedesmal verlieren würde, so wird der richtende Teil des Gewissens auf Gott selbst zurückgeführt. Das Gewissen erscheint demnach als Richterstuhl, vor dem uns im letzten Grunde Gott selbst um unserer Thaten willen richtet, uns losspricht oder verdammt.

b) **Auffassung des Gewissens innerhalb der Herbartischen Philosophie.** In Herbarts philosophischem System hat die Lehre vom Gewissen keine spezielle Bearbeitung erfahren. Das kommt daher, weil die Herbartische Philosophie der Lehre von den angeborenen Vermögen der Seele, also auch der Lehre vom angeborenen Gewissen entgegentritt. Thatsächlich ist aber die Lehre vom Gewissen doch in den philosophischen Schriften Herbartischer Richtung enthalten und fällt in den Umfang dessen, was eine Analyse der Begriffe sittliche Einsicht, praktische Grundsätze oder Normen und Maximen, praktische Beurteilung, subjektiver Charakter ergiebt.

Der letztere Begriff ist derjenige, welcher dem Gewissensbegriff am nächsten kommt. Charakter schlechthin bezeichnet (nach Ziller) „die Entschiedenheit des Wollens und Nichtwollens, das unter gleichen Verhältnissen dasselbe ist". Subjektiver Charakter dagegen besteht in der steten Harmonie zwischen unserm Wollen und Handeln und den sittlichen Ideen. Er geht hervor aus praktischen Grundsätzen, „welche durch Unterricht und Nachdenken zu einer möglichst reinen und klaren Beurteilung durchgebildet werden und dann den subjektiven Teil unseres Charakters ausmachen." Dazu kommt die Unterordnung des gesamten Wollens und Handelns unter die im subjektiven Charakter enthaltenen Grundsätze und Maximen. Der Gewissensbegriff könnte gefaßt werden, wie folgt:

„Das Gewissen ist die Summe der in das Ich aufgenommenen praktischen Grundsätze (Maximen), an welche sich das Individuum als „an den Ausdruck einer subjektiv-sittlichen Überzeugung gebunden fühlt."

Drobischs Erklärung läuft mehr auf die Bethätigung des Gewissens hinaus, wenn er dasselbe als eine „billigende oder mißbilligende Beurteilung der vollbrachten oder beabsichtigten That" bezeichnet. Ähnlich definiert Strümpell das Gewissen als „die Funktionen des sittlichen und moralischen Urteils". Nach Volkmann macht sich das Gewissen nur dem Vorsatz gegenüber geltend. Damit ist aber der Wirksamkeit desselben eine zu enge Grenze gezogen; denn thatsächlich bezieht sich das Gewissensurteil auch auf das realisierte Wollen, die Handlung. Drbals Definition des Gewissens macht mit dem Inhalt desselben bekannt; denn sie sagt: „Die sittlichen Grundsätze über das Wollen sind recht eigentlich als das letzte Ergebnis des Fortschritts im Leben ein inneres und innerstes Wissen, und darum nennen wir ihren Inbegriff das Gewissen."

Übereinstimmend treten alle Definitionen in Gegensatz zu dem alten Vorurteil, daß das Gewissen eine Naturgabe, unabhängig von den Einwirkungen der Gesellschaft, als eine Ausstattung des geistigen Lebens dem Menschen angeboren sei. Da keinerlei allgemeine Begriffe und Urteile, also auch solche des sittlichen Gebietes, ursprünglich in der Seele existieren, so muß auch das Gewissen etwas Erworbenes sein; es setzt den Erwerb von Normen für das Wollen und Handeln voraus. Wie solche Normen, Maximen, Grundsätze im Menschen entstehen und zu welcher Höhe der Entwickelung sie gelangen können, wird die Darstellung einer Genesis des Gewissens noch deutlicher erkennen lassen.

c) **Genesis des Gewissens und Bethätigung desselben.** Das Handeln des Menschen und insbesondere auch das sittliche beruht weit häufiger auf dem Impulse des Gefühls als auf begrifflichem Denken. Da aber dem sittlichen wie überhaupt jedem Gefühle eine gewisse Unklarheit anhaftet, da man sich also seiner Führung nicht mit voller Befriedigung überlassen kann, so muß es zum klaren sittlichen Urteil erhoben werden. Das Gefühlsurteil muß in jedem einzelnen Falle durch eine der praktischen Ideen erklärt und begründet werden können.

Erst im Gemeinschaftsleben bildet sich im Menschen das sittliche Urteil aus. Aus den einzelnen Erkenntnisresultaten entsteht dann nach und nach das Ideal, welchem der Mensch gleichen, welchem er wenigstens ähnlich sein möchte. Die in der ersten Kindheit der Völker wie der Individuen entstehenden Maximen weisen auf das sinnliche Begehren des Angenehmen und Verabscheuen des Unangenehmen hin. Auf einer höheren Stufe der geistigen Entwickelung gründen sich die Grundsätze auf das verständige Urteil und lehren, das Nützliche zu erstreben und das Schädliche zu vermeiden. Geraten diese Grundsätze auch oft mit denen der wahren Sittlichkeit in Widerspruch, so liegen doch in ihnen die Keime des

wahrhaft sittlichen Wollens. Je mehr mit der Herrschaft der Vernunft der menschliche Geist sich zum Ideal erhebt, desto mehr ist er bestrebt, seinem Wollen eine feste Gestalt zu geben, um es mit den Bildern seines Ideal-Wollens zu vergleichen. Aus dieser Vergleichung entspringt ein reines Wohlgefallen oder Mißfallen an den Verhältnissen des Wollens, und je öfter nach geschehener Mißachtung die Qual der Reue durchlebt ist, um so gewisser bilden sich die Maximen wahrer Sittlichkeit, als deren Inbegriff wir das Gewissen, das wahrhaft sittliche Gewissen bezeichnen.

Dem Anscheine nach äußert sich sympathetisches Gefühl und ein Anfang des Wohlwollens am ersten in der Seele des Kindes. Das reine Wohlwollen hat namentlich darum in Mitleid und Mitfreude eine wertvolle Vorstufe, weil diese, namentlich die letztere, geeignet sind, den Egoismus, der sich als eine Hauptquelle alles Bösen erweist, im Menschen zu brechen.

Das Rechtsgefühl, das sich schon in den Anfängen menschlichen Gemeinschaftslebens zeigt, tritt auch in der Entwickelung des Individuums frühzeitig hervor. Während im Anfang das Kind alles außer ihm Liegende sich so vorstellt, als ob es zu ihm selbst gehöre, gewöhnt es sich allmählich, die wahrnehmbaren Dinge an verschiedene und getrennte Subjekte verteilt zu betrachten. Aus dem Gefühl der Verletzung und Kränkung bei selbsterlebten Angriffen kann sich allmählich auch eine Gegenkraft gegen die Neigung zu Angriffen auf das Fremde entwickeln.

Verhältnismäßig spät erst entstehen die Maximen, welche auf der Idee der Vergeltung beruhen; und auch wenn dies geschieht, will das Kind eher das Wehe vergolten wissen als das Wohl. Die Dankbarkeit als Vergeltung empfangenen Wohls bleibt beim Kinde lange aus und wird überhaupt von den meisten Menschen leicht vergessen.

Früher als die Idee der Vergeltung kann die Idee der Vollkommenheit sich entwickeln. Die Beurteilung nach dem Musterbilde der Kraft tritt deshalb so früh hervor, weil die quantitative Beurteilung schon an sich giltig ist und das Streben nach Vollkommenheit den Anfang für alles würdige Streben qualitativer Art bildet.

Das Gute beruht auf so einfachen Verhältnissen, daß auch der einfachste Verstand zur Einsicht in dasselbe ausreicht. Dessenungeachtet kann von einem irrenden Gewissen und zwar insofern die Rede sein, als der Mensch in der Aufnahme wie in der Anwendung der sittlichen Regeln immerhin dem Irrtum unterworfen ist.

Wenn nun das Gewissen auch nicht untrüglich ist, so ist es doch unbestechlich. Stimmt unser Wollen mit unserm Gewissensideal überein, dann erzeugt diese Harmonie in unserer Seele ein sittliches Wohlgefühl. Widerspricht aber die einzelne Handlung diesem Ideal, so entsteht das Schmerzgefühl des sittlichen Tadels, welches nach geschehener That als Scham oder Reue sich zeigt. Erstere ist wohl bisweilen innerlich, meist aber von außen veranlaßt. Doch bahnt sie oft dem mehr innerlichen und nachhaltigeren Gefühle der Reue den Weg.

Wohl kann es durch falsche Erziehung, durch lasterhafte Umgebung mit einem Menschen dahin kommen, daß nur Leidenschaften und Egoismus seine Seele beherrschen. Aber auch in solch verkommenen Naturen macht sich das Gewissen, wenn auch nur sporadisch bemerkbar und legt also Zeugnis ab für die Autorität des Guten, auf Grund deren sich kein Mensch der Würde derselben vollständig verschließen kann. Unbeeinflußt vom Wollen und oft demselben entgegengesetzt, zeigt sich das Gewissen als eine in unserm Innern wirkende Macht, welche mit unserm Gottesbewußtsein in engem Zusammenhange steht; denn es erweist sich als eine innere Schranke, über welche Wollen und Streben keine Macht besitzen, als Erreger eines Abhängigkeitsgefühls, welches immer auf eine hinter der Erscheinung stehende höhere Macht verweist. Dieses Bewußtsein der eigenen Abhängigkeit ist die Grundquelle des religiösen Gefühles und dessen partielle Ursache somit auch das Gewissen.

2. Die Bildung des Gewissens. Es gilt als Ziel der Erziehung, daß sich der Mensch zum „Ideal der Persönlichkeit“ erhebe. Dieses Ideal besitzt einen absoluten, von allem Begehren unabhängigen Wert, welcher an den fünf praktischen Ideen deutlich erkennbar ist. Die erste dieser Ideen, die der inneren Freiheit, enthält die andern in sich. Sie „besteht darin, zu wollen und zu thun, was man als das sittlich Beste erkannt hat“ und kommt somit überein mit der Bethätigung des Gewissens. Weil danach die Gewissenhaftigkeit als die Grundlage der Sittlichkeit bezeichnet werden muß, steht die Gewissensbildung obenan unter den Aufgaben der Erziehung.

Bei der Bildung des Gewissens kommt es darauf an 1. wie die planmäßige Einwirkung auf den Menschen zur Entwickelung der sittlichen Einsicht zu bewirken, 2. wie die Unterordnung des Wollens unter die Einsicht zu erzielen ist. Dabei fällt zweifellos der Erziehung, insofern sie Unterricht und Zucht umfaßt, die Hauptaufgabe zu.. Vor dem Beginn der planmäßigen Erziehung und auch neben und nach derselben arbeiten aber noch andere Mächte, deren Thätigkeit nicht unbeachtet bleiben darf, an der Bildung der sittlichen Maximen. Hierbei kommen die sog. Gesellschaftskreise in Betracht, als deren wichtigsten die Familie bezeichnet werden muß.

a) **Die Bedeutung der Gesellschaftskreise für die Bildung des Gewissens.** Die Hauptmacht der frühesten Erziehung ist die Mutter, welche durch die sanfte Gewalt der Liebe am eindringlichsten auf die Seele des Kindes wirkt. Die Wirksamkeit des Vaters beruht hauptsächlich auf seiner Autorität. Beide Persönlichkeiten, und besonders die der Mutter, bilden namentlich in den ersten Lebensjahren das eigentliche Gewissen des Kindes, dessen Anerkennung und Tadel für den kleinen Erdenbürger entscheidend sind.

Die dem Hause am nächsten stehende Lebensgemeinschaft ist die Schule. Als autoritativ gilt dort dem Kinde das Wort des Lehrers und zwar in um so höherem Grade, je weniger sich das Wesen der Person von ihrem in Wort und Beispiel sich kundgebenden Erscheinen verschieden zeigt.

Dieser formalen Moralität, bei welcher Einsicht und Wollen an verschiedene Persönlichkeiten verteilt sind und über welche sich vielfach auch der Erwachsene nicht erhebt, ist als dem bloß instinktiven Umsetzen des fremden Willens ein sittlicher Wert an sich nicht zuzuschreiben. Das einsichtslose Gehorchen bildet jedoch eine Vorstufe zum freien Gehorsam, zur Unterordnung unter die eigene selbständige sittliche Einsicht. An der Sache wird nichts geändert, wenn an Stelle der bisher gesetzten menschlichen Autorität die göttliche gedacht wird. Die göttliche Autorität darf nicht als Ausgangs-, sie muß vielmehr als Zielpunkt der Erziehung betrachtet werden. Zuerst sei des Kindes höchste sittliche Instanz das Gebot seiner Eltern, überhaupt der Autoritäten seiner Gesellschaftskreise. Der reifer entwickelte Mensch beugt sich der Autorität der Vernunft und fügt sich dann der höchsten sittlichen Instanz, wenn er in den Forderungen des Gewissens die Stimme einer höchsten sittlichen Intelligenz, die Stimme Gottes, vernimmt.

Andererseits ist des Kindes Gewissen weit empfindlicher, als das des Erwachsenen, da es nicht wie dieser im stande ist, leicht einen Grund der Rechtfertigung oder Entschuldigung einer That zu finden, welche den sittlichen Maximen zuwiderläuft.

Die vorhin erwähnte Unselbständigkeit des Gewissens findet sich indessen nicht nur bei Kindern, sondern auch der Erwachsene dient oft nur Autoritäten, nicht selten sogar solchen, die ihn irre leiten. So bereuen manche im Übermaße Verstöße gegen Höflichkeit und Anstand, bleiben aber gleichgiltig bei Verkehrtheiten, sofern die öffentliche Meinung sie sanktioniert oder ignoriert.

Unvollkommen ist auch dann das Gewissen, wenn die sittlichen Ideen im Innern nicht zu gleichmäßiger Ausbildung gelangen. Vollkommen gleichmäßige Durchbildung der Einsicht bleibt für uns überhaupt ein Ideal, wie wir es in Christo verehren, das für uns aber immer unerreichbar bleibt.

Im Umfange der Gesellschaftskreise tragen auch noch mancherlei andere Faktoren zur Ausbildung des Gewissens bei, so die herrschenden Vorstellungen der Zeit, Kunst und Wissenschaft, Sitte und Staatsverfassung, insbesondere kirchlich-religiöse Vorstellungen. Auch ist die Eigenart des Gewissens abhängig von den natürlichen Anlagen jedes einzelnen, seinen Beschäftigungen, Gewohnheiten, Leidenschaften.

b) **Bildung des Gewissens durch den Unterricht.** Da Wille und Gefühl im kausalen Abhängigkeitsverhältnis zum Denken stehen, so ist es nötig, dieses Fundament mit Hilfe des Unterrichts zu schaffen. Die Gesellschaftskreise allein sind nicht im stande, die verschiedenen Züge des Sittlichen in genügender Mannigfaltigkeit zur Anschauung zu bringen. Aber auch die abstrakte Darstellung der ethischen Verhältnisse würde nicht der richtige Weg sein, ethische Einsicht in der Kindesseele zu erzeugen. Vielmehr muß zu diesem Zwecke der Weg der Anschauung betreten werden, welchen der geschichtliche Gesinnungsunterricht einschlägt. Dieser bildet den sittlichen Gedankenkreis durch die ethische Beurteilung der Personen der Geschichte, der Helden der dichterischen Schöpfung und der Gestalten der zwischen beiden stehenden Sage. Denn nicht nur die Menschen, sondern auch die als vernünftig gedachten Wesen unterliegen

der sittlichen Beurteilung. Man beginne mit der Märchen- und Fabeldichtung, weil diese, im Kindesalter der Menschheit entstanden, dem geistigen Standpunkt des Kindes am meisten entspricht. Eine Gefährdung des Wahrheitssinnes steht durch sie keineswegs zu befürchten, da es beim Märchen nicht sowohl auf die reale als vielmehr auf die poetische (ethische) Wahrheit ankommt: „Das Märchen führt in ein ideales Reich der einfachsten sittlichen Verhältnisse ein; die Guten und Schlechten sind streng geschieden. Das Böse behält eine Zeitlang das Übergewicht, der endliche Sieg bleibt dem Guten. Und wie lebhaft erzeugt sich beim Märchen das Urteil über Gut und Böse, Recht und Unrecht! Rührende Bilder, besonders des Wohlwollens, der Treue, voll Leben und doch typisch, treffen wir viele an." (Willmann.)

Andererseits wird der naive Sinn der Jugend nie die im Märchen dargestellten Vorgänge als im wirklichen Leben wiederkehrende ansehen. Während die Fabel meist auf dem Gebiete des klugen und verständigen Handelns Lehren erteilt, sucht die Parabel ethische Wahrheiten zu veranschaulichen. Der spezifisch lehrhafte Charakter der Fabel- und Parabeldichtung läßt eine spätere unterrichtliche Verwertung, namentlich der letzteren, empfehlenswert erscheinen. Im weiteren Verlauf des Unterrichts eignet sich vielmehr zunächst die Robinsonerzählung zur Veranschaulichung ethischer Verhältnisse. Sie zeigt uns noch einmal die Entwickelung des Menschengeschlechtes aus dem ersten rohen Naturzustande zu allmählich immer höherer Bildung und Civilisation. Wenn auch das Familienleben unmittelbar keine Stätte in dieser Erzählung findet, so spiegelt sich sein Segen doch ergreifend in der Sehnsucht des Familienlosen.

Die Bedeutung der Geschichte zur Bildung der Einsicht in das Sittliche hat man zu allen Zeiten anerkannt. Neben der Religion wird sie vorzugsweise als ethischer Lehrstoff bezeichnet. Nach Luthers Meinung erscheint die Geschichte als die sittliche Weltordnung, ein Standpunkt, auf den auch Schillers Wort: „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht" verweist. Wenn nun auch die historischen Thatsachen diesem Satze oft widersprechen, so läßt sich doch namentlich daraus in der Geschichte das Walten einer göttlichen Macht erkennen, daß ihr Gang einen, wenn auch nicht in gerader Linie verlaufenden, Weg in der Richtung zum Besseren erkennen läßt. Leichter sind die einzelnen Züge des Sittlichen und ebenso seines Gegenteils an den historischen Einzelpersönlichkeiten wahrzunehmen.

Damit nun die Geschichte ihre Aufgabe, auf dem Gebiete des Sittlichen zu orientieren, erfüllen kann, ist es nötig, die historischen Persönlichkeiten dem Maßstabe sittlicher Beurteilung zu unterstellen. Ihr Erfolg kann uns niemals berechtigen, die Heroen der Geschichte und die Helden des Geistes vom Zwange der Sittengesetzes freizusprechen. Das ethische Urteil muß ohne Rücksicht auf das psychologische Zustandekommen des zu beurteilenden Wollens oder Handelns gefällt werden. Ist das verwerfende Urteil vom Standpunkte des Beurteilenden ausgesprochen, so wird auch auf die Erklärung der Entscheidungsgründe der Handlungsweise einzugehen sein, und man wird dadurch am leichtesten der Gefahr entgehen, den Zögling zu einer pharisäischen Verurteilung der historischen Personen anzuleiten.

Die biblische Geschichte tritt mit ihrem reichen ethischen Inhalte nicht nur der Profangeschichte ergänzend zur Seite; sie stellt sich unmittelbarer noch als diese in den Dienst der religiösen Seite der Erziehung, „indem sie die Stätte giebt, den Glauben an die göttliche Leitung des Menschengeschlechts im Zögling zu pflanzen." Die fachwissenschaftliche Abstraktion fordert zwar eine Scheidung von Religion und Sittlichkeit; aber das Sittliche nimmt ganz von selbst eine religiöse Form an, da ja die Überzeugung von der Erreichbarkeit des sittlichen Ideales und die Hoffnung einer endlichen Verwirklichung des Guten Gegenstand des religiösen Glaubens sind. Die biblische Geschichte eignet sich am besten dazu, Sittlichkeit und Religion in engster Verknüpfung dem Zögling darzubieten, wenn auch nicht alle Stoffe derselben geeignet sind, dem sittlich-religiösen Gedankenkreise Vorstellungen zuzuführen, manche sich als pädagogisch unwichtig, manche sogar als schädlich erweisen.

Sollen die Gesinnungsstoffe in dem oben angedeuteten Sinne zur Gewissensbildung beitragen, so muß dafür Sorge getragen werden, daß die ethischen Urteile auf dem Wege des Abstraktionsprozesses entstehen, d. h. daß das Neue, welches dem Schüler dargeboten wird, sorgfältig an das ihm schon bekannte Gedankenmaterial angeschlossen wird, daß eine eingehende Vergleichung ähnliches oder entgegengesetztes mit dem neuerworbenen zusammenstelle, daß der Schüler zu dem Allgemeingiltigen und Notwendigen aufsteige, das in den Gedanken-

komplexen der vorhergehenden Stufen enthalten ist, daß man endlich dafür sorge, daß das Wissen ein Können werde. Dieser dergestalt fortschreitende Gang des Unterrichts bringt Verstärkung der ethischen Einzelurteile durch wiederholte Eindrücke, sorgt für deren Vereinigung und logische Einordnung in ein System und sichert den Gebrauch der erworbenen Grundsätze.

c) **Bildung des Gewissens durch die Zucht.** Das Wissen des Guten ist noch nicht das Wollen und Thun desselben und die Einsicht nicht ohne weiteres eine das Wollen des Menschen beherrschende Kraft. Darum hat die Erziehung Maßnahmen zu treffen, daß eine solche Verfassung der Persönlichkeit erzielt werde, in welcher der „Wille der Person der eigenen Einsicht in die idealen Willensverhältnisse beharrlich sich unterwirft." Diese Maßregeln veranstaltet die Zucht. Sie wendet sich dabei zunächst dem Gebiete des phantasierten Handelns und zwar im Bereiche des Sittlichen zu. Sie versetzt den Zögling in Lagen, in denen er dieselbe oder ähnliche ethische Gesinnungen bethätigen kann, wie die an den betrachteten Personen hervorgetretene. Das Gebiet des wirklichen Handelns muß gleichfalls pädagogisch kultiviert werden. Auch im wirklichen Handeln müssen Maximen und Grundsätze Bethätigung erfahren. Die bloßen Vorsätze sind als Pflastersteine auf dem Höllenwege bezeichnet worden, und sie sind es, weil ein Wollen, das niemals zum Ziele gelangt, also ein bloßes Wünschen bleibt, notwendig eine Schwächung des Willens zur Folge haben muß. Jedes Thun dagegen läßt im Innern eine Spur zurück, die der Befestigung des Grundsatzes, aus dem heraus es geschah, zu gute kommt. Die rechte Gewöhnung schafft das „Gedächtnis des Willens". Auf den frühesten Stufen der Erziehung kann zur Erzielung desselben selbst der blinde Gehorsam in Anspruch genommen werden. In den meisten Fällen entsteht die das Schuldbewußtsein begleitende Unruhe nur aus Furcht vor der Strafe. Geht eine Reihe von Übertretungen ungestraft hin, so erlahmt das Kindesgewissen, ähnlich wie das Rechtsgefühl im Volke sinkt, sobald die Justiz eine lahme ist.

„Die sicherste, wenn nicht einzig sichere Stütze der Gewissenhaftigkeit ist die Wahrheitsliebe." Die Verderbnis des Charakters nimmt meistens mit dem Lügen ihren Anfang. „Ist infolge von Übertretungen das Gewissen rege geworden, so wird es gerade durch die gelingende Lüge fast gänzlich wieder zum Schweigen gebracht."

Die dauernde Harmonie zwischen Einsicht und Wollen verlangt einen langen erzieherischen Weg. Als innere Freiheit setzt sie absichtliche Selbstbildung voraus. Mit Bewußtsein muß der Mensch demjenigen Geisteszustande selbst zustreben, in welchem die vernünftige Einsicht als das Edle, Schöne, Vernünftige und Sittlich-Religiöse im Mittelpunkte steht und der Wille — in königlicher Unabhängigkeit von Trieben, Leidenschaften, Begierden — sich dieser völlig unterwirft.

Litteratur: Drobisch, Emp. Psychologie. — Strümpell, Vorschule der Ethik. — Volkmann, Lehrbuch der Psychologie. Tl. II. — Drbal, Lehrbuch der emp. Psychologie. — Ziller, Philosophische Ethik. — Ohlawsky, Die Vorstellungen im Geiste des Menschen. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. Kap. 13. — Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. — Nahlowsky, Praktische Philosophie. Strümpell, Psychol. Pädagogik. — Schmid, Encyklopädie, Art. Gewissen. — Braunschweigisches Schulblatt 1889, Nr. 16. — Stäudlin, Geschichte der Lehre vom Gewissen. Halle 1824. — Ließ, Über Kants Lehre vom Gewissen, Jahresber. des kgl. Pädagogiums in Züllichau, 1870. — Dr. Jahnel, Über den Begriff Gewissen in der griechischen Philosophie. Glatz, 1872. — Hoppe, Doktor der Medizin und Philosophie, Das Gewissen. Regensburg 1875. — Dr. G. Schulze, Über den Widerstreit der Pflichten. Halle, 1878. — Dr. Wernicke, Die Religion des Gewissens als Zukunftsideal. Berlin, 1880. — A. Ritschl, Über das Gewissen. Bonn, 1876. — Passavant, Das Gewissen. Frankfurt und Erlangen, 1857. — M. Carriere, Geschmack und Gewissen. Breslau, 1882. — Dr. R. Hofmann, Die Lehre vom Gewissen. Leipzig, 1866. — M. Kähler, Das Gewissen. Halle, 1878. — C. Daub, Philos. und theol. Vorlesungen, herausgegeben von Marheineke u. Dittenberger. Berlin, 1840. — Schopenhauer, Grundlage der Moral. — v. Gizycki, Die Ethik David Humes. Die Philosophie Shaftesburys. — Ulrici, Glauben und Wissen. — Wohlrabe, Kants Lehre vom Gewissen. Halle a. S., 1888. — Derselbe, Über Gewissen und Gewissensbildung, daselbst. — Th. Elsenhans, Wesen und Entstehung des Gewissens. Leipzig, Engelmann, 1894.

Halle a. S. Wohlrabe.

Gewöhnung (Übung, Abrichten)

1. Begriff und Entstehung. Übung. 2. Allgemeine Wirkungen. 3. Bedeutung für die Erziehung im allgemeinen. 4. Bedeutung für den Zögling: a) mittelbare (Abrichten); b) unmittelbare Tugenden. 5. Bedeutung für den Lehrer. 6. Schluß.

1. Begriff und Entstehung. Übung. Gewöhnung ist die Ausbildung von Gewohnheiten. Das Mittel der Gewöhnung ist „die

Wiederholung relativ gleicher Eindrücke und der auf sie erfolgenden Reaktionen." Hierdurch entsteht einerseits eine Reihe miteinander verbundener Vorstellungen und gegebenen Falls Bewegungen, andererseits bei der Fähigkeit des Nervensystems, „Erregungen in Dispositionen aufzubewahren und diese miteinander in Verbindung treten zu lassen," eine Ausbildung der Kanäle, die den Vorstellungen dienstbar sind, sowie der Wege, auf denen die Bewegungen sich vollziehen. Denn „es sieht ganz so aus, als ob Erregungen, die wiederholt von einem Punkte zum andern sich fortpflanzen, Widerstände aus den verknüpfenden Bahnen zur Seite schöben und die Wege freier, glatter und geläufiger machten." Bei der Gewohnheit ist also ein doppeltes zu unterscheiden, ein psychisches und ein physisches Moment, und wenn man die Gewöhnung als das Band, das zwischen unseren Centralorganen und den Stationen der Empfindung, Vorstellung und Bewegung durch Einübung geknüpft wird, bezeichnet hat, so kann man die Gewohnheit das Ergebnis dieses Vorgangs nennen, das sich nunmehr bethätigen will.

Die Gewohnheit entsteht aber nicht nur durch oft wiederholte Eindrücke, sondern auch manchmal durch einen einzigen starken Eindruck, und hierzu paßt wohl am besten die Bezeichnung der Gewohnheit als Gedächtnis des Gefühls oder des Willens. Sie entsteht ferner durch Nachahmung und sogar durch Vererbung, was schon Lessing wußte, als er den Tempelherrn nach dem Bilde des Vaters durch Nathan charakterisieren ließ bis auf das Streichen der Augenbrauen mit der Hand. Durch Gewohnheit können Anlagen erworben werden.

Bei der Entstehung von Gewohnheiten ist ferner zu bedenken, daß sie entweder, sei es durch äußere Einflüsse, sei es durch inneren Drang — getrennt und vereint —, unbewußt hervorgerufen werden und, wenn überhaupt, erst später klar in das Bewußtsein eindringen, oder sofort mit vollem Bewußtsein beginnen und nach und nach mehr oder weniger zu bewußtlosen Thätigkeiten herabsinken.

Nun dürfen die Begriffe Gewöhnung (Gewohnheit) und Übung nicht, wie es geschehen ist, mit einander verwechselt werden. Übung ist eine fortgesetzte Wiederholung; Gewöhnung schließt auch Wiederholung ein, aber Gewöhnung setzt einen schon bestehenden Zustand voraus, dem man sich anbequemt, Übung will etwas schaffen, was noch nicht vorhanden ist. Nicht Gewöhnung, sondern Übung macht den Meister. Andererseits wird nicht Übung, sondern Gewohnheit dem Menschen zur zweiten Natur. Gewohnheit ist etwas Fertiges, Übung etwas Werdendes; durch Übung kann man zu Gewohnheiten kommen, aber wenn gesagt wird: Aus Gewohnheit ergiebt sich Übung, so faßt man Übung schon als „Fertigkeit", ebenso wenn man sagt: Ich besitze große Übung im Klavierspiel. Die beiden Ausdrücke Übung und Fertigkeit gehören also eng zusammen. Durch Übung entstehen die Fertigkeiten des Lesens, Zeichnens, Malens, Reitens, Schwimmens u. s. w., aber wenn auch diese Fertigkeiten oder Künste von dem „Meister" maschinenmäßig, unbewußt ausgeübt werden, so wird man sie doch nicht Gewohnheiten nennen. „Die taubstumme und zugleich blinde Laura Bridgman hat durch unermüdliche Übung des Tastsinns einen relativ hohen Grad von Intelligenz erreicht", nicht durch Gewöhnung. Man kann die Übung gewohnheitsmäßig betreiben, aber man wird nicht sagen: Ich übe die Gewohnheit, sondern ich pflege (erhalte) die Gewohnheit.

2. Allgemeine Wirkungen. Radestock (s. u.) nimmt drei allgemeine Wirkungen der Gewöhnung an: 1. Ersparung an Kraft; 2. Stärkung der Kraft in den körperlichen Organen und bei den verschiedenen einzelnen psychischen Funktionen (Wahrnehmung, Gedächtnis, Vorstellungsverbindung, Willensthätigkeit); 3. Einfluß auf das gesamte psychische Leben des Einzelnen (individuelles Gepräge), der Stände und der Nationen.

„Die Gewohnheit entlastet das Bewußtsein von der Lenkung einer Menge untergeordneter Lebensverrichtungen; dadurch wird Kraft gespart, die auf die wichtigeren Hauptzwecke konzentriert werden kann." Wie außerordentlich wichtig ist z. B. das Gewöhnen an richtiges Sehen, das Gewöhnen an richtiges Erfassen, das Gewöhnen an richtiges Aussprechen, das Gewöhnen, die Hauptsache zu erkennen und festzuhalten; wie viel Kraft — und Zeit — kann hierdurch erspart und gewonnen werden! Wie sicher und rasch kann das Handeln werden, wenn die Reihen der untergeordneten Maßnahmen gewohnheitsmäßig, ohne weitere Überlegung, ablaufen! So ist es möglich durch Ausbildung von Gewohnheiten ein unentschlossenes Schwanken, das sich mit nebensächlichen Dingen aufhält, zu beseitigen.

Freilich ist dabei, wie Kurtidis (s. u.) richtig hervorhebt, nicht zu vergessen, daß die Gewöhnung, so stärkend und befestigend sie auf das Denken und Wollen einwirkt, so schwächend für das Empfinden und Fühlen ist. (Das gilt aber nur für die sich anbequemende Gewöhnung, nicht für die Übung, „bei der die Wiederholung die Funktion stärkt“.)

Darum darf „die Strafe nie zu etwas Alltäglichem, Gewöhnlichem werden. Jede bloße Wiederholung findet das Gemüt stumpfer“. Darum darf „die Regelmäßigkeit der Lebensordnung nicht in Einförmigkeit ausarten“, „Verödung und träumerische Verdumpfung“ würden die Folge sein. Darum darf der Schüler nicht an stumpfsinniges Hinnehmen dessen, was der Lehrer vorträgt, gewöhnt werden. Die dozierende Weise, die noch immer in unseren Schulen vorkommt, bei der sich der Lehrer mit dem Gedanken beruhigt: Das denkende Ergreifen besorgt der Schüler, ist zu bekämpfen, der Notizenkram, den immer noch Lehrer, z. B. auch im Geschichtsunterricht, für unumgänglich notwendig halten, ist zu verbannen. Die Nahrung des kindlichen Geistes ist die Arbeit — der Magen muß gefüttert werden.

Man sieht unschwer ein, daß in gewissen Fällen auch das Denken und Wollen durch die Gewohnheit, durch das Althergebrachte, abgestumpft wird. Immer aber ist mit dem ungestörten Ablauf der Gewohnheiten eine befriedigende Gesamtwirkung verbunden: das Lustgefühl des raschen Gelingens, des sicheren Verhaltens, das sich stets wiederholt. Dadurch verbindet sich mit der Gewohnheit die Neigung und macht sie mächtig, ebenso wie Neigung, zu der sich Gewohnheit gesellet, nach Goethe unüberwindlich wird. Auch so entstehen erworbene Anlagen. Daraus folgt, daß Gewohnheiten, die bei dem Zögling ausgebildet werden sollen, von vornherein mit Lustgefühlen zu verknüpfen sind, um sie ihm lieb zu machen.

Da der Mensch trotz aller nicht nur den Galliern anhaftenden Begierde nach Neuem doch ein Sklave seiner Gewohnheiten ist, so muß man diesen Herren scharf in das Gesicht sehen und der Bildung schlechter Gewohnheiten mit aller Kraft entgegenarbeiten. Es muß z. B. die Befriedigung unerlaubter Begierden verhindert werden, denn mit der Befriedigung wächst die Begierde. Es muß vor allem die Ursache der Anreizung entfernt werden, und ist das nicht möglich, so hat die Ablenkung einzutreten.

3. Bedeutung für die Erziehung im allgemeinen. Will man nun die gewaltige Macht der Gewohnheit der Erziehung dienstbar machen, so muß man beachten, daß in manchen Fällen „die Gewohnheit gegen die Gewohnheit kämpft“; auch darf man die Grenzen, die „die unvermeidlichen Bedingungen des psychischen Lebens, nämlich die der Ermüdung, des Hungers, des Schlafes, des Alters auferlegen“, nicht übersehen. Wenn ich den Schlaf und die Ermüdung heraushebe, so geschieht es deshalb, weil das noch nicht überall beseitigte Arbeiten der Schüler bis in die Nacht hinein und das Verlangen einer gleichmäßigen Aufmerksamkeit viele anstrengende Schulstunden hintereinander beweist, daß die Überbürdungsfrage noch nicht einmal nach dieser äußeren Seite hin gelöst ist.

Wie wertvoll nun auch die Gewöhnung für die Erziehung ist, so daß ohne Gewöhnung eine Erziehung gar nicht möglich erscheint, so darf man doch nicht von der Gewöhnung als Erziehungsmethode sprechen; sie ist keine Methode sondern ein Mittel für die Erziehung. Ebensowenig richtig ist natürlich der Satz: „Das Wesen aller Erziehung ist schließlich Gewöhnung“, oder die Behauptung, die Grundsätze eines Menschen entstünden durch Gewöhnung. Grundsätze sind Willensrichtungen, die z. B. auf dem Bewußtwerden der Schönheit ethischer Verhältnisse und der Einsicht in ihren Wert beruhen, Gewohnheit kann sie nur befestigen. Und Gewöhnung ist nur die Grundlage, auf der das Erziehungsgebäude sich noch erheben muß. Durch Gewöhnung allein kann der Mensch nicht erzogen werden. Bei Pflanzen und Tieren kommt man über Gewöhnungen nicht hinaus, aber die Erziehung des Menschen steckt höhere Ziele.

4. Bedeutung für den Zögling: a) mittelbare Tugenden (Abrichten). Für unsere Zwecke muß nun die Frage nach den Gewohnheiten beantwortet werden, die als eine Macht auf den Zögling einwirken sollen. In den ersten Jahren des Kindes ist das Gewöhnen nichts anderes als ein Abrichten. Wie das Tier an Reinlichkeit, an Gehorsam mechanisch gewöhnt wird, so auch das Kind. Ohne Angaben der Gründe weist der Erzieher das Kind an, ohne Verständnis für die getroffenen Anordnungen muß es sich fügen: wenn nötig, darf man auch vor Zwangs-

mitteln nicht zurückschrecken. Dieses Abrichten herrscht auch in den ersten Schuljahren noch vor: Das Kind muß sich willenlos der Schulordnung anpassen, und die genannten Gewöhnungen, wozu z. B. das Stillesitzen, das Aufmerken, die Pünktlichkeit kommen (wenigstens werden sie jetzt mehr betont), werden weiter gepflegt. Auf diesem Abrichten beruht ein wichtiger Teil der Kindererziehung: die Regierung. Sie hat jene abrichtende Gewöhnung zum Zweck, und ohne Regierung ist ein Unterricht überhaupt unmöglich. Es können nicht alle Gewohnheiten, die man zur Unterstützung des Unterrichts ausbilden kann und muß, hier angeführt werden, denn auch hierbei entscheidet die Individualität des Kindes und anderer Umstände, aber einige wenigstens seien erwähnt. Der Unterricht darf nie beginnen, wenn noch welche unruhig sind oder noch außerhalb des Schulzimmers sich aufhalten; lieber ist da eine längere Pause zu gewähren. Ein gutes Mittel, die nötige Ruhe und Aufmerksamkeit in der Stunde zu wahren, besteht darin, daß der Lehrer sich stets ansehen läßt, wenn nicht an der Karte oder Tafel gearbeitet wird. Es sollen die Kinder zur Stetigkeit erzogen werden, alles fahrige Wesen ist zu bannen; wesentlich trägt hierzu bei, daß weder die Schüler noch die Geräte in der Schule (Bänke, Tafel u. s. w.) von Zeit zu Zeit ihre Plätze wechseln dürfen; nicht einmal der Lehrer darf — abgesehen vom Schreib- und Zeichenunterricht — ohne dringende Veranlassung seinen Platz verlassen, so daß das Auge des Schülers an ihm einen festen Ruhepunkt hat. Dem auf- und abgehenden Lehrer folgt das Auge und der Körper des Kindes, und dies wird so durch ihn selbst zur Unruhe verleitet. Auch dann wird Ruhe und Ordnung gestört, wenn der Lehrer dem Kinde nachgiebt zu antworten, wie und wenn es ihm beliebt. Die Frage ist wohl an alle Schüler zu richten, aber nur einer darf antworten. Der Affekt des blinden Eifers, die Antwort zu geben, ist durchaus zu dämpfen. (Vergl. im übrigen die auf sorgfältig durchgebildeter Erfahrung beruhende Sammlung von Regierungsmaßregeln in den Materialien zur speziellen Pädagogik von T. Ziller, herausgegeben von M. Bergner, Dresden 1886, S. 9 ff.)

Kommt es nun bei den disziplinarischen Maßregeln, wie auch das Vorstehende beweist, zunächst darauf an, daß in der kindlichen Seele alles das fern gehalten und unterdrückt werde, was störend auf den Verlauf des Unterrichtes und der ganzen Erziehung einwirken würde, auf die unbewußten mittelbaren Tugenden des Aufmerkens, Stillesitzens u. s. w., so ist damit die Bedeutung abrichtender Gewöhnungen für die Erziehung noch nicht erschöpft. Der Erzieher hat auch Veranstaltungen zu treffen, um bewußte mittelbare Tugenden dem Zögling anzugewöhnen. Hier ist natürlich von einem reinen Abrichten nicht mehr die Rede. Kann man das Kind, dem das Stillesitzen noch als Zwang erscheint, mit einem jungen Bäumchen, das an gerade Haltung gewöhnt wird, vergleichen, und könnte man bei den mechanischen Gewöhnungen, die durch die Forderung des blinden Gehorsams bedingt sind, an die Dressur der Tiere denken, so hören diese Vergleiche sofort auf, so sind die Gewöhnungen bei Kindern ganz anders zu betrachten, wenn man über jenes erste notwendige Abrichten hinausgeht. Schon die Tugend der Reinlichkeit beruht bei dem Kinde je älter desto mehr auf Einsicht. So nehmen dann die mittelbaren Tugenden der Reinlichkeit, der Ordnung, des Fleißes, der Genauigkeit, der Sauberkeit, der Schamhaftigkeit, der Mäßigkeit, der Höflichkeit eine höhere Stufe ein als jene mittelbaren Tugenden der mechanischen Gewöhnungen, wenn sie auch in die Zeit des abrichtenden Gewöhnens zum Teil recht weit hineinreichen.

Man könnte meinen, auch die erste Gruppe von Tugenden, das Stillesitzen, Aufmerken u. s. w., würde allmählich von der Einsicht des Zöglings gefordert, es müßte ihm zum Bewußtsein kommen, daß ohne sie ein Unterricht unmöglich ist, und darum würde er sich diese Tugenden anzueignen suchen. Dem widerspricht aber schon die Erfahrung. Noch ältere Schüler sind, wo es irgend angeht, unaufmerksam; ihr vorgeschrittener Geisteszustand wird sogar von ihnen benutzt, diese Unaufmerksamkeit und ähnliches zu verdecken. Es wird wohl selten vorkommen, daß ein Schüler aufmerksam ist, um aufmerksam zu sein, nur dann tritt die freiwillige Aufmerksamkeit, die ja „im umgekehrten Verhältnis zur Bewegung" steht, ein, wenn der Stoff fesselt. Der innere Grund aber, warum diese Tugenden so selten aus Einsicht geübt werden, ist wohl der, daß ihr Mangel in keiner Weise ein Charakterfehler zu sein scheint. Nur kann leicht ein solcher daraus entstehen, z. B. die Neigung, den Lehrer unter allen Umständen zu ärgern. Wir kommen also

bei jener ersten Gruppe von mittelbaren Tugenden nicht weit über das bloße Abrichten, über die mechanischen Gewöhnungen hinaus. Ganz anders ist es wie gesagt bei der zweiten Gruppe (Reinlichkeit, Fleiß u. s. w.). Hier wird die Einsicht des Zöglings zum Teil schon sehr bald so stark, daß sein Thun derselben entspricht. Es entsteht mit der Gewöhnung allmählich die Lust an der Sache. Zumal das ästhetische Interesse regt sich sehr früh, die Idee der Vollkommenheit übt ihren Einfluß aus. Der Schüler ist reinlich und sauber bei der Behandlung seiner Bücher, um saubere Bücher zu haben, er ist auch fleißig, um sein Pensum zu können.

Es würde zu weit führen, wollte ich eingehend die Art und Weise besprechen, wie der kindliche Geist an diese zweite Gruppe von Tugenden gewöhnt wird; auch hier ist nur möglich, einiges herauszugreifen. So wird die Reinlichkeit gefördert durch ausgiebige Benutzung des Schutzblattes für die aufliegende Hand beim Zeichnen, Schreiben u. s. w., des Stockes, des Stäbchens bei der Benutzung der Wandkarte, des Atlas. Der Sinn für Ordnung, Regelmäßigkeit und Genauigkeit wird unter anderem geweckt durch genaues Festhalten an Regeln, die für die Anfertigung aller schriftlichen Arbeiten gegeben werden.

Fassen wir das Gesagte zusammen, so ergiebt sich, daß bei aller Erziehung zunächst ein wirkliches Abrichten des kindlichen Geistes zu mechanischen Gewöhnungen zu erfolgen hat. Hand in Hand mit denselben — eine scharfe Trennung ist überhaupt bei diesen Verhältnissen unmöglich —, sie fortsetzend und ergänzend, gehen die Gewöhnungen, deren Richtigkeit und Notwendigkeit von dem Zögling selbst mehr und mehr eingesehen wird.

b) unmittelbare Tugenden. Ihre eigentliche Bedeutung aber, die sie zu außerordentlich wichtigen Faktoren der Erziehung macht, erhalten die besprochenen Gewöhnungen an mittelbare Tugenden dadurch, daß sie die Grundlage bilden für alle höheren Gewöhnungen, für die Gewöhnungen der unmittelbaren Charakterbildung, der Zucht. Der Zögling muß jenen Vorkursus durchgemacht haben; er muß schlechthin gehorchen können, soll er dazu kommen, sich unbedingt zu beherrschen, er muß an Sauberkeit und Schamhaftigkeit sich gewöhnt haben, soll, die Wahrheit zu sagen, ihm zur andern Natur werden. Nur wenn Aufmerksamkeit und Fleiß bei ihm erzeugt worden sind, wird es ihm möglich sein, den Geist zu sammeln und seine Thätigkeit auf einen Punkt zu richten, er wird sich gewöhnen können an ein mit nützlicher Thätigkeit ausgefülltes Leben.

Aber auch diese höchsten Gewöhnungen sind nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck. Auerbach hat nicht recht, wenn er sagt (Radestock, XIII): „Gute Gewohnheiten ersetzen viele gute Grundsätze.“ Es ist natürlich sehr viel wert, wenn ein Mensch ohne gute Grundsätze wenigstens gute Gewohnheiten hat, aber von einem Ersatz kann nicht gesprochen werden. Freilich läßt man sich leider oft an guten Gewohnheiten genügen und täuscht sich und andere über die mangelnden Grundsätze. Alle rechte Erziehung wird ein klares, scharf bestimmtes Wollen zu erzeugen suchen, aus dem ein thatkräftiges, vollbewußtes Handeln hervorgeht. Dem Erziehungszwecke genügt nicht, wenn die Wahrheit gewohnheitsmäßig gesagt wird, etwa weil das Lügen sich nicht schickt, sondern der Zögling muß die Schönheit der Wahrheit, die Häßlichkeit der Lüge klar eingesehen haben und sich demgemäß entscheiden. Bietet die Gewöhnung hier keinen Ersatz, so ist sie doch keineswegs zu entbehren, vielmehr fällt ihr auch für die direkte Ausbildung des Charakters eine große Rolle zu: sie erleichtert, ja ermöglicht oft erst die Aneignung einer rechten Gesinnung und ein entsprechendes Rechtthun. Will der Erzieher volles Bewußtsein, klare Einsicht dafür wecken, daß die sittlich-religiöse Gesinnung eine Kraft des Willens ist, die in die Welt eingeht, ihre Verhältnisse mit ihrem Geiste durchdringt und umzugestalten sucht; will er den Zögling zu dieser Thätigkeit befähigen, so muß er für erhaltende Einflüsse sorgen: immer wieder aufs neue ist das für richtig erkannte Denken, Reden und Thun zu üben sowohl im Haus, als in der Schule; freilich genügen hier nicht Unterweisungen, Ermahnungen u. dergl., auch nicht eingelernte Redensarten, sondern Erlebnisse sind notwendig. Da nun das Leben des Zöglings in der Regel wenig Verwickelungen zeigt und nicht in allen Stücken kontrolliert werden kann, so hat um so mehr der Unterricht in Verhältnisse zu versetzen, die mit Leben erfüllt sind, und zwar so völlig, daß der Zögling sie zu erleben glaubt.

Diese Einflüsse müssen naturgemäß um so wirksamer sein, je weniger sie vereinzelt auftreten, je mehr sie in sich zusammenhängen und planvoll angeordnet sind. Darum wird ein „gewohnheitsmäßiges Wollen“ am besten ent-

stehen durch zusammengehörige Stoffe, durch ein Lehrplansystem, bei dem die Vorstellungsreihen kunstvoll in der Seele des Zöglings zusammengesetzt werden und fortwährend, weil bekannt, gefestigt werden können. Ist der ethische Gehalt etwa aus einer Geschichte gewonnen und von dem Schüler als durchaus richtig erkannt, dann muß die Gewöhnung als bindender Mörtel hinzutreten. Immer wieder ist auf die ethische Wahrheit, auf den religiösen Ausspruch im Unterricht hinzuweisen, dem Schüler muß im Leben oder durch Vorführung ähnlicher Verhältnisse immer wieder Gelegenheit gegeben werden, die gewonnenen Grundsätze zu bethätigen. Von großem Wert ist hier das phantasierte Handeln. Man gewöhne aber auch den Zögling, das Böse zu meiden; ängstlich muß jedem Fehltritt vorgebeugt werden; denn aller Anfang ist schwer: auch in der Sünde, und je länger diese Schranke gewahrt wird, desto mehr Zeit hat die Entwickelung des Zöglings, das „gewohnheitsmäßige Rechtthun“ zu festigen, desto schwerer wird der Anfang zum Bösen.

In der angegebenen Weise ist der Zögling zu gewöhnen an Wahrhaftigkeit, an Selbstbeherrschung; so ist z. B., falls ein Affekt zu entstehen droht, an einen für wahr erkannten Satz, an eine Person, die sich zu beherrschen wußte, zu erinnern, und diese Unterstützung, dargeboten von der rechten Lehrerpersönlichkeit, wird wohl selten ihren Zweck verfehlen. Wie wertvoll ist auch die Gewöhnung, für die verschiedenen Lebenslagen Sprüche einzuprägen; droht dann eine Versuchung, so erhebt sich wohl der rettende Spruch über die Schwelle des Bewußtseins. Vor allem aber ist allmählich die Gewöhnung an bewußtlosen Gehorsam, der auf der untersten Stufe zu fordern ist, demzufolge das Kind, ohne nach dem Grund zu fragen, den Willen des Erziehers befolgt, in eine Gewöhnung an „freien pflichtmäßigen Gehorsam“ umzuwandeln. Der Zögling ist mehr und mehr anzuhalten, sich Rechenschaft abzulegen über sein Thun und Lassen und aus freiem Entschluß das Gute zu wählen. Er muß Gehorsam üben gegen sich selbst, d. h. gegen sein besseres Selbst. Der Gehorsam zieht sich wie ein roter Faden durch alle Erscheinungsformen der Gewöhnung hindurch.

5. Bedeutung für den Lehrer. Doch nicht nur für den Zögling, auch für den Erzieher, den Lehrer, sind feste Gewohnheiten unentbehrlich. Nicht will ich reden von den vielen kleinen Gewohnheiten, die in ihrem mechanischen Verlauf für ihn und für den Zögling eine Ersparung an Zeit und Kraft bedeuten, auch nicht von der Gewöhnung an peinliche Pünktlichkeit und ähnliche Tugenden oder von der Gewöhnung an ein pflichtgemäßes und unbedingt sittliches Handeln, sondern von der Sitte, die durch fleißiges Gewöhnen für das Erziehen und Unterrichten eine Herrscherin werden muß. Die Sitte ist das Ergebnis gewissenhafter theoretischer Überlegung. Sie muß den Erzieher während seiner Thätigkeit leiten, damit er einerseits nicht einem subjektiven, zufälligen Handeln, dem der bloße Praktiker so leicht ausgesetzt ist, anheimfällt, andererseits nicht der Leichtigkeit, Sicherheit und Raschheit des Urteilens und Thuns entbehrt, die dem erwägenden und überlegenden Theoretiker so oft abgeht. Der Erzieher soll so heimisch sein in der Theorie, er soll sich so gewöhnt haben, daß er im Augenblick des Handelns sich gar nicht mehr des Grundes für dasselbe bewußt ist. Er soll völlig beherrscht werden von der Sitte, die theoretisch durchgebildet ist. Sein Denken und Fühlen soll durch sie fortwährend beeinflußt sein. Selbstverständlich sind zur Verwirklichung dieser Forderungen theoretische und praktische Übungen unerläßlich, und diese sind vor allem an pädagogischen Universitätsseminaren zu bewirken. Ihnen fällt die Aufgabe zu, Gewöhnungen und Sitten, denen der Zögling unterworfen werden soll, auf ihren Wert wissenschaftlich zu prüfen und die Art und Weise ausfindig zu machen, wie sie am besten bei den Zöglingen anzuwenden sind. Es handelt sich also um eine Wissenschaft, zu der durch stete Übung die Kunst hinzutritt. Und diese Kunst kann und muß erlernt werden, denn auch der von Natur mit dem trefflichsten Lehrgeschick ausgestattete Praktiker wird es ohne Theorie nie zu einem auf Einsicht beruhenden Handeln, das bewußten Gewöhnungen entspringt, bringen; und das allein kann doch nur als mit der Würde eines Lehrers, der ein Mensch in des Wortes edelster Bedeutung sein will, vereinbar bezeichnet werden.

6. Schluß. Sind die rechten Gewöhnungen in ihrem ganzen Umfange ausgebildet, dann verbindet der Geist der Regelmäßigkeit und Ordnung den Zögling mit dem Erzieher. Der Schüler lernt und arbeitet, weil er es gar nicht anders weiß, er ist aufmerksam und fleißig, ohne erst vom Gebot des Lehrers getrieben zu werden; Lug und Betrug kann gar nicht

aufkommen. Für die Schule wird der ideale Zustand allerdings erst dann näher gerückt, wenn Schule und Haus auch hier Hand in Hand gehen, wenn die Sitte der Schule als die Fortsetzung der häuslichen Sitte erscheinen kann.

Durch die Gewöhnung zum Guten ist die Verhütung des Bösen gegeben. Schlechte Sitten werden durch gute verdrängt; je mehr man gute Sitten annimmt, desto mehr entwöhnt man sich der schlechten. Von einem Verwöhnen kann natürlich hier nicht gesprochen werden oder von andern Nachteilen, z. B. von Mechanismus im Denken und Handeln. Der ergiebt sich wohl bei allem Abrichten, bei Gewohnheiten des täglichen Lebens, auch in der Amtsführung, aber nicht in der Gewöhnung zum Guten, denn hier ist jeder Fall anders, und wenn man auch gewohnheitsmäßig sich für das Gute entscheidet, so bedarf doch jeder Fall vor der Entscheidung der seiner Eigenart entsprechenden Überlegung.

Litteratur: Allgemeine Pädagogik von Ziller. 2. Aufl. Leipzig 1884; s. Register. — Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für die Erziehung. Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung von Dr. Paul Radestock. 2. Aufl. Berlin 1884. — Gewöhnung und Gewohnheit. Eine psychologisch-pädagogische Monographie. (Dissertation — Jena.) Von Aristoteles P. Kurtidis. Athen, A. Konstantinidis 1893. — In beiden Schriften weitere Litteraturnachweise.

Eisenach. A. Göpfert.

Glauben und Wissen

mit Beziehung auf den Schulunterricht

1. Wort- und Begriffserklärung. — 2. Verhältnis von Glauben und Wissen. 3. Der religiöse Glaube und das Wissen. 4. Gewißheit, Grenzen des Glaubens und Wissens. 5. Glaube und Wissen im Unterricht. 6. Ziel der Erziehung zum Glauben. 7. Methode der Erziehung zum Glauben. 8. Glaubenssystem.

1. Wort- und Begriffserklärung. Auf einen doppelten Zweck ist jeder Unterricht bezogen. Er soll einmal Kenntnisse mitteilen, das andere Mal das Wollen des Zöglings bestimmen. Wissen und Fähigkeit zum moralischen Handeln sind seine Ziele. Darum ist die Bemerkung Herbarts zutreffend: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts auch keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." (Herbart, Allgem. Pädagogik, Einleitung.) Die Forderung des moralischen Handelns aber weckt sofort das Bedürfnis nach Religion. Diese ruht auf dem Glauben, ist überhaupt nichts anderes als Glauben. Der erziehende Unterricht hat demnach die Aufgabe sowohl für das Wissen als für den Glauben des zu Erziehenden zu sorgen, und so wird für ihn die Frage von Bedeutung, wie sich diese beiden: Glauben und Wissen zu einander verhalten. Dies wieder kann nur bestimmt werden durch die Einsicht in das Wesen des Glaubens und Wissens. Die erste Frage ist also: Was heißt „Glauben"?

Das Wort „Glauben" hängt nach Professor Leo (mitgeteilt in Kahnis, Die lutherische Dogmatik I, 139 ff.) zusammen mit dem alten „loup", Deckendes, Schützendes. Glauben, in alter Form galoupian, würde dann „mitdecken", „mitschützen", „in die Verantwortung mit eintreten" bedeuten und gleich sein dem „Sich zu einer Überzeugung bekennen", „seine Person für etwas einsetzen". Andere leiten Glauben ab von „lub", gefallen, gutheißen, für wertvoll halten. Im Grunde genommen gehen aber beide Ableitungen auf dasselbe hinaus. Der Ausdruck „Glauben" hat nun verschiedene Bedeutungen gewonnen: 1. Er will bald so viel sagen, als für wahr, für richtig halten, ohne daß dabei auf Gründe Rücksicht genommen ist. 2. Wird er gebraucht in dem Sinne von vermuten, für wahrscheinlich ansehen (ich glaube, daß es heute ein Gewitter geben wird). Hierbei kommen Gründe, die zu dieser Vermutung führen, in Betracht. 3. Versteht man unter „glauben" soviel als sich einbilden, eine Annahme machen (ich glaube stark zu sein), wobei wieder Gründe zum Bewußtsein kommen, die aber nur subjektiver Natur sind, nur von dem als giltig angesehen werden, der sich etwas einbildet. 4. Glauben heißt aber auch, sein Vertrauen auf etwas, oder auf eine Person setzen, wozu wiederum Gründe vorhanden sein müssen, aber Gründe anderer Art, als dort, wo es sich nur um das Fürwahrhalten handelt. In den drei erstgenannten Bedeutungen steht das Glauben in enger Beziehung zu dem „Wissen".

Wissen, mittelhochdeutsch „Wizzen" stammt aus der Wurzel „wid", soviel als finden, sehen (videre). Es kann verschiedene Grade haben: 1. etwas im Gedächtnis halten, 2. die Fähigkeit zu etwas haben (er weiß zu leben, er weiß zu gefallen), 3. eine klare Erkenntnis, eine deutliche Vorstellung von etwas haben (er weiß den Zusammenhang einer Sache mit

einer andern). 4. Gewißheit von etwas besitzen (er weiß, daß sein Onkel kommt, daß seine Eltern für ihn sorgen). — Noch deutlicher werden beide Ausdrücke „Glauben" und „Wissen", wenn ihr konträrer Gegensatz in Betracht gezogen wird. Der konträre Gegensatz von Glauben ist Meinen, der des Wissens ist die bloße Ansicht, die jemand hat. Ganz allgemein angesehen werden Glauben und Wissen immer zusammengehören. Kein Glaube ohne Wissen, ohne Kenntnis dessen, was ich für wahr halte, was ich vermute, worauf ich mein Vertrauen setze. Kein Wissen ohne Glauben. Wir müssen das Aussagen unserer Sinne bei der Wahrnehmung von sinnlichen Gegenständen für wahr halten. Wir müssen bei der Erforschung der Natur, bei dem Aufsuchen ihrer Gesetze, Zweckmäßigkeit der Welt annehmen, eine Weltordnung voraussetzen. Jede Wissenschaft, auch die Mathematik nicht ausgenommen, beruht auf Glauben, auf Voraussetzungen (Hypothesen), Axiomen.

Werden nun Glauben und Wissen mit einander verglichen, so pflegt man nicht selten zu erklären: der Glaube ist eine Art dunkler Vorstellungen, ein Ahnen, ein unwillkürliches, wie instinktmäßiges Fürwahrhalten, ein undeutliches Wissen, das Wissen aber ein klares Einsehen, ein deutliches Vorstellen und Erkennen. Doch mit dieser Erklärung ist wenig gewonnen und kaum das rechte Verhältnis von Glauben und Wissen auf einen zutreffenden Ausdruck gebracht. Nicht viel besser ist es, wenn gesagt wird: das Glauben ist ein Wissen ohne Bewußtsein der Gründe, das Wissen ein Glauben mit Gründen. Kant führt aus: Meinen ist ein mit Bewußtsein sowohl subjektiv als objektiv unzureichendes Fürwahrhalten. Ist das Meinen nur subjektiv zureichend und wird zugleich für objektiv unzureichend gehalten, so heißt es Glauben. Das sowohl subjektiv als objektiv zureichende Fürwahrhalten heißt Wissen. Diese Bemerkungen sind jedenfalls richtig, und so darf im allgemeinen Glauben als Fürwahrhalten aus subjektiven Gründen, Wissen als Fürwahrhalten aus objektiven Gründen angesehen werden. Weiter aber ist nach Kant zu unterscheiden zwischen einem Fürwahrhalten aus theoretischen und einem Fürwahrhalten aus praktischen Gründen. Das Fürwahrhalten aus theoretischen (logischen) Gründen bezieht sich auf das Denken, das bloße Erkennen oder Begreifen ohne die Absicht des Handelns, wie man etwa für wahr halten kann, daß andere Weltkörper auch Bewohner haben, gleich der Erde. Das Fürwahrhalten aus praktischen Gründen zielt auf das Handeln ab. Darnach giebt es einen doktrinalen Glauben, wie Kant ihn nennt, der ein theoretisches Fürwahrhalten ist, einen pragmatischen Glauben, der aus subjektiv-praktischen Gründen handelt und einen praktischen (moralischen) Glauben, der aus objektiv (für jedermann) giltigen Gründen handelt. Subjektiv bildet dabei den Gegensatz einmal des Innerlichen und Zufälligen zu dem von außen her oder durch unbedingten Zwang Aufgedrängten, das andere Mal des Einzelnen zu der Gesamtheit. (Eucken, Die Grundbegriffe der Gegenwart, 2. Aufl. S. 25 ff.). Das Meinen wäre demgemäß ein Fürwahrhalten ohne alle Gründe, das Glauben ein Fürwahrhalten entweder aus subjektiv theoretischen, oder aus subjektiv praktischen, oder aus objektiv praktischen Gründen, das Wissen aber ein Fürwahrhalten aus objektiv theoretischen Gründen.

Der Glaube aus objektiv-praktischen Gründen, die für jedermann giltig sind, ist der moralische oder richtiger, der religiöse Glaube als Vertrauen auf die sittliche Weltordnung und auf Gott, der diese Ordnung schuf und allenthalben aufrecht erhält. Den religiösen Glauben, allgemein gefaßt, teilt Kant in folgende Arten: 1. der historische Glaube, der sich auf äußere Thatsachen oder auf Nachrichten von denselben stützt, im weiteren Sinne jeder Kirchen- und nach Befinden auch Offenbarungsglaube. Dieser kann auch empirischer Glaube genannt werden, sofern er sich auf (sinnliche) Erfahrung beruft, 2. der moralische, oder auch der lebendige Glaube. Er wirkt durch Überzeugung auf den Willen, befähigt zum guten Handeln und ruht auf dem Prinzipe des guten Lebenswandels. Nicht aus theoretischem, sondern aus praktischem Bedürfnis geht er hervor, als ein Bedürfnis, welches durch die Moral entsteht. Der moralische Glaube ist das Vertrauen auf die moralische Zweckmäßigkeit der Welt und auf Gott als den moralischen Urheber der gesamten Schöpfung, deren Zweck das Reich Gottes, ein auf dem moralischen Gesetze ruhendes Gemeinwesen, ist. Die christlichen Dogmatiker unterscheiden: fides divina, Glaube aus religiösen Gründen, Annahme der göttlichen Offenbarung, weil sie göttlich ist, die durch den heiligen Geist gewirkt wird, und fides humana, Glaube aus menschlichen Gründen. fides historica, Glaube an die geschichtlichen Thatsachen, Fürwahrhalten derselben, und fides sal-

vifica, heilswirkenden Glauben, auch fides justificans und renovans (rechtfertigender Glaube), fides generalis, die ganze Heilsoffenbarung umfassend, und fides specialis, die als allein seligmachend sich auf den Versöhnungstod Christi bezieht, fides explicita Glaube, der sich auf genaue Kenntnis der Kirchenlehre stützt und fides implicita, der ohne solche genaue Kenntnis der Kirchenlehre zustimmt, fides informis, das bloße Fürwahrhalten mit dem Verstande und fides formata, die das Prinzip der Liebe an sich trägt und durch die Liebe thätig ist, fides directa, unmittelbarer und fides reflexa, durch Reflexion vermittelter Glaube, endlich fides quae creditur, gleichbedeutend mit dem historischen Glauben, der objektive Glaube (fides improprie dicta) und fides qua creditur, der subjektive Glaube, fides proprie dicta. Die Teile oder Stufen des Glaubens sind: notitia, Kenntnis dessen, was zu glauben ist, sie ist Voraussetzung des Glaubens, assensus, die Zustimmung zu dem, was geglaubt werden soll, und fiducia, das Vertrauen, als Akt des Willens, nicht mehr nur des Intellekts.

2. Verhältnis von Glauben und Wissen. Soll nun das Verhältnis von Glaube und Wissen festgestellt werden, so muß die Antwort ganz verschieden ausfallen je nach dem, was man unter Glauben versteht. Glauben ist entweder Fürwahrhalten oder Vertrauen. Als Fürwahrhalten bewegt er sich mit dem Wissen auf demselben Boden, sofern er sich auf Gründe der Erfahrung und zwar der sinnlichen Erfahrung beruft. Daher kann er hier auf diesem Boden mit dem Wissen in Widerstreit sein als Meinen, das jedes Grundes entbehrt, ebenso als Fürwahrhalten aus subjektiven theoretischen Gründen, während das Wissen sich auf objektive theoretische Gründe stützt. Doch der Mensch kann nicht ausschließlich auf dem Boden der sinnlichen Erfahrung bleiben, wird mit seinem Innenleben über die Grenzen der sinnlichen Erfahrung hinausgedrängt und eben dort, wo die sinnliche Erfahrung für ihn aufhört, beginnt das Gebiet des Glaubens im engeren Sinne. Die Grenze der Sinnenwelt ist die Grenze des Wissens. Was den Menschen über diese Grenzen hinausdrängt, hat seine Ursache in dem einem jedem Menschen innewohnenden Einheitstriebe. Er vermag nicht zu ruhen, bevor er Einheit in seinem Fühlen, Denken und Wollen erreicht hat. Das Fühlen des Menschen verlangt Harmonie, wie sie sich in der Zweckmäßigkeit und Schönheit der Welt darstellt und treibt daher zu der Annahme eines Welteinklangs, der durch eine höchste Vernunft hervorgebracht wird und dem Bau der Welt schon als Plan zu Grunde gelegt ist. Dieses führt zu dem Glauben an Zwecke in der Welt und an einen Weltordner. Der so entstehende Glaube darf der ästhetische genannt werden. Wie das Fühlen drängt auch das Denken zur Ergänzung der Wirklichkeit. Der Mensch sucht Zusammenstimmung seiner Erkenntnisse, ein systematisches Ganzes, das er als solches begreifen möchte und muß darum von dem, was er wahrnimmt, zu einer letzten, oder höchsten Ursache in seinem Denken fortschreiten. Sie findet er nicht innerhalb der sinnlichen Erfahrungswelt und muß daher über dieselbe hinausgehen. Dieser Glaube darf der metaphysische genannt werden. Doch der Mensch hat auch die Fähigkeit des Wollens und auf Grund derselben einen Trieb zum Handeln. Er ist also genötigt Einheit des Willens und Handelns zu suchen und findet diese nur in dem Wollen und Handeln nach dem Moralgesetz. Daher ist er genötigt eine moralische Ordnung der ganzen Welt anzunehmen. Das ist der moralische Glaube. Er fordert die Übereinstimmung der Sinnenwelt zu dem Zwecke der Moral, das höchste moralische Gut. Doch alle drei von dem Menschen gesuchten Einheiten müßten problematisch bleiben ohne den Glauben an eine moralische Intelligenz als letzte Ursache alles Daseienden, und so muß der Glaube an einen persönlichen Gott entstehen, der religiöse Glaube, der in dem Christentum zu seiner Vollendung gebracht ist. Weder der ästhetische, noch der metaphysische, noch der moralische und religiöse Glaube aber können mit dem Wissen in Widerstreit geraten, weil sie gar nicht auf dem Gebiete des Wissens, der Welt der Erfahrung sich bewegen, sondern über die Grenzen der Erfahrung hinausgehen. Sie bewegen sich ausschließlich in der Welt des Idealen. Solcher Glaube ist nicht ein Fürwahrhalten, sondern Vertrauen. Ihn erklärt auf eine schöne und allgemein verständliche Weise das Wort des Hebräerbriefes als „eine gewisse Zuversicht des, das man hofft und nicht zweifelt an dem, das man nicht sieht.“ (Hebr. 11, 1.)

3. Der religiöse Glaube und das Wissen. Der religiöse Glaube und das Wissen, die Religion und das theoretische Erkennen sind also zwei von einander völlig verschiedene geistige Funktionen des Menschen. Der Glaube

erhebt sich über die Sinnenwelt aus einem praktischen Grunde, um Freiheit und Sicherheit des moralischen Handelns zu gewinnen. Das theoretische Erkennen überschreitet gleichfalls die Grenze der Sinnenwelt, aber nur um die Gesetze des Denkens und der Natur zu erkennen und die Erkenntnisse zu einem systematischen Ganzen zu vereinigen. Das rechte Verhältnis beider kann nur festgestellt werden durch eine genaue Grenzbestimmung, wodurch dem Glauben und dem Wissen die ihnen zugehörigen Gebiete angewiesen werden. Dieses Unternehmen ist von Kant gemacht. Er unterscheidet die Welt der Erscheinungen von der intelligiblen Welt, das heißt von der Welt, die über die Erfahrung hinausliegt, die, kurz ausgedrückt, eine Welt der Dichtung oder Phantasie ist, und zur Ergänzung der den Sinnen zugänglichen Welt dient. Diese Welt aber, welche über die sinnliche Erfahrung hinausliegt, ist nicht eine willkürlich erdichtete, sondern eine mit Notwendigkeit in dem Geiste des Menschen erzeugte. Ihre Annahme und Gestaltung beruht auf ganz bestimmten Forderungen in der Seele des Menschen. Die Welt der Ideale ist zwar eine von dem Menschengeist selbst geschaffene, aber eine notwendig geschaffene. Ihre Schöpfung beruht, wie Albert Lange sagt, auf den höchsten und edelsten Funktionen des menschlichen Geistes. Wir müssen diese Welt erdichten und zwar genau so, wie es die ästhetischen, logischen und moralischen Forderungen von uns verlangen. Das ist die Uroffenbarung, die der Mensch empfangen hat, und die ihn über die sinnliche Erfahrung hinausdrängt. Sie wird am vollkommensten ergänzt und geklärt durch die besondere Offenbarung der christlichen Religion. Die Anlage des Menschen, die ihn über die Sinnenwelt mit Notwendigkeit emporhebt, ist ein Geschenk des Schöpfers, ist die objektive Ursache davon, daß er außer der Sinnenwelt als Welt des Wissens noch eine Glaubenswelt haben muß. Sie ist auch die Kraft, durch welche er die besondere Offenbarung, die ihm zu teil wird, zu verstehen fähig ist. Niemals aber vermag das Wissen in diese Welt des Glaubens hineinzureichen und niemals darf es dort seine Ansprüche, seine Erkenntnisse und Gesetze geltend machen.

Wissen kann der Mensch nur auf Grund der sinnlichen Erfahrung, auf Grund von sinnlichen Anschauungen. Was über diese hinausgeht, wird nie von dem Wissen erreicht, kann nicht seiner Kontrolle unterliegen. In diesem Sinne sagt Kant mit Recht in der Vorrede zur zweiten Auflage der Vernunftkritik: „Ich mußte das Wissen aufheben, um dem Glauben Platz zu machen". Zwar möchte die Vernunft die Grenzen für das Wissen gern erweitern, aber sie täuscht sich, wenn sie es versucht ohne die Bedingungen der Sinnenwelt, wie „sich die leichte Taube täuschen würde, welche die Vorstellung fassen möchte, daß, indem sie im freien Fluge die Luft teilt, deren Widerstand sie fühlt, es ihr im luftleeren Raum noch weit besser gelingen werde". Wissen und Glauben im rechten Sinne verstanden, können daher niemals in Kollision geraten. Wohl aber darf behauptet werden, daß dort, wo der menschliche Geist die Erfahrungswelt zu übersteigen sucht, immer, bewußt oder unbewußt, ein religiöser Trieb zu Grunde liegt, so daß auch in dem Wissen, wo dieses über seine Grenzen hinausstrebt, ein religiöses Moment sich zeigt, religiös hier in dem allgemeinsten Sinne verstanden. Doch soll sich die Wissenschaft bei solchem Versuche immer das klar vor Augen halten, daß über die Erfahrung hinaus eine Erweiterung des Wissens nicht möglich ist, sondern eben an dieser Stelle, wo die Erfahrung aufhört, das Gebiet des Glaubens beginnt.

Wie nun aber trotz ihrer Verschiedenheit oder trotz der genauen Abgrenzung ihrer beiderseitigen Gebiete der Glaube dem Wissen einen Dienst erweist, sofern er die Welt der Erfahrung ergänzt und so dem Wissen den systematischen Abschluß, den es sucht, ermöglicht, so kann auch das Wissen dem Glauben einen Dienst erweisen. Derselbe besteht nicht nur darin, daß vom Wissen das Gebiet der Erfahrung möglichst sorgfältig durchforscht und seine Grenze festgestellt wird, sondern auch darin, daß es die Möglichkeit der Glaubensvorstellungen nachweist. Die Wissenschaft soll aufzeigen, daß das, was der Glaube fordert, was der Mensch als Welt des Glaubens aufbaut, durchaus widerspruchslos denkbar ist. So kann der Naturforscher darthun, daß nichts in der ganzen Natur zu finden ist, das gegen den Glauben an Gott Beweise lieferte. Es können auf diese Weise durch das Wissen die Hindernisse entfernt werden, die dem Glauben entgegenstehen. Dieses aber ist notwendig, weil in dem Geistesleben des Menschen, um dessen Einheit zu wahren, kein Widerspruch sein darf. Der Vorschlag Jacobis „mit dem

Kopfe ein Heide, mit dem Herzen ein Christ", ist ein unerträglicher und für die Dauer unmöglicher innerer Zustand. Die Glaubensvorstellungen des Menschen müssen mit seinen wissenschaftlichen Erkenntnissen, überhaupt mit seinem Denken, in Einklang gebracht werden. Das Streben hiernach ist eine unwillkürliche innere Arbeit in dem Geiste eines jeden normal angelegten Menschen. Durch sie kann aber weder das Gebiet des Glaubens noch das des Wissens beeinträchtigt werden, solange das Wissen sich nicht anmaßt über das, was jenseits der Erfahrungswelt liegt, nach seinen Gesetzen zu urteilen oder solange der Glaube nicht der wissenschaftlichen Forschung die Resultate vorschreiben will. Die Gegenstände des Glaubens sind über die Vernunft, aber nicht gegen die Vernunft, weil sie nicht die sinnliche Erfahrungswelt betreffen. Aber in seinem Innern sucht jeder Einheit seiner Glaubensvorstellungen mit seinen Erkenntnissen. Dieses geschieht durch die wissenschaftliche Bearbeitung, die dort beginnt, wo der Glaubende zu reflektieren anfängt. Der Glaube ist auf die Welt der Ideale gerichtet, das Wissen auf die Welt der Erscheinungen. Sie können sich also gegenseitig niemals stören, aber einander stützen und fördern. Immer muß bei Feststellung des Verhältnisses von Glauben und Wissen auch berücksichtigt werden, daß Glaube und Glaubensvorstellungen sowie Glaubensgedanken wohl von einander zu unterscheiden sind. Der Glaube als seelischer Akt ist nichts anderes, als Vertrauen, Vertrauen auf Gott, als christlicher Vertrauen auf Christus, und die von ihm ausgehende erlösende Kraft, die den Menschen über den Widerstreit des Lebens emporhebet. Er bewegt sich zunächst in ganz allgemeinen Vorstellungen von Gott und Christus, die in der Psychologie auch psychische Begriffe genannt werden, Allgemeinbilder, die noch gar nicht logisch bearbeitet sind. Sie sind durch empfangene Eindrücke entstanden, die mit besonderer Kraft auf die Seele gewirkt haben. Der noch nicht civilisierte Mensch wird beispielsweise von einem gewaltigen Naturereignis erschreckt, oder doch innerlich in Bewegung gesetzt. Infolge dessen bildet er sich die ganz allgemein gehaltene Vorstellung von einer über ihm und über der Natur stehenden Macht, von einem göttlichen Wesen, und fürchtet sich nun vor diesem Wesen oder, wenn es ein wohlthuender Eindruck war, den er empfängt, vertraut er diesem von ihm vorgestellten Machthaber. Die Jünger sahen und hörten Jesum und wurden dadurch in ihrem Innern so sehr von seiner Person ergriffen, daß sie an ihn glaubten, ihre Zuversicht auf ihn setzten. Wir sehen im Geiste die Gestalt Jesu, dazu veranlaßt durch Lesen der Evangelien, oder durch die Schilderung eines anderen, und werden nun von diesem geistig voraussetzenden Jesus überwältigt, daß wir Vertrauen zu ihm fassen. Dieses Vertrauen allein ist der Glaube. Die Vorstellung dessen, an den wir glauben, oder besser gesagt, dem wir glauben, ist nur die Vergegenwärtigung des Glaubensgegenstandes.

4. Gewißheit, Grenzen des Glaubens und Wissens. Werden die Glaubensvorstellungen dann begrifflich bearbeitet, so entstehen die Glaubensgedanken und schließlich ein Glaubenssystem. Dieses ist dann Gegenstand des Wissens und wird nach logischen Gesetzen zusammengestellt. Der Glaube aber als ein Akt des Vertrauens ist davon völlig verschieden. Er bewegt sich in Werturteilen, während das Wissen sich in Sinnesurteilen bewegt, oder anders ausgedrückt, dem Glauben gehört die Welt der Werte, dem Wissen die des Seins. Beide haben also getrennte Gebiete und können nur dort in Gegensatz und Kampf geraten, wo der Glaube oder das Wissen das ihm zustehende Gebiet verläßt und eindringen will in das des anderen. Der religiöse Glaube hat seinen Stützpunkt in der Ethik, das Wissen in der Logik. Der Glaube bietet moralische, oder praktische Gewißheit, das Wissen logische. Deshalb ist die Gewißheit des Glaubens auch immer stärker, als die des Wissens, bei dem Unzulänglichkeit der Wahrnehmung oder anderer Irrtum niemals ganz ausgeschlossen bleibt. — Für den Glauben giebt es innerliche Erfahrungen, überwältigende Eindrücke, für das Wissen Beweise. Der Glaube fängt dort an, wo Eindrücke auf die Seele wirken und reicht bis zu der Grenze, wo die begriffliche Bearbeitung seiner Vorstellungen beginnt. Das Wissen beginnt mit der Sinneswahrnehmung, die es auf Begriffe bringt und reicht so weit, als die von der Sinnenwelt mögliche Erfahrung reicht. Das Gesetz für die Bildung der Glaubensvorstellung ist das ethische, das für das Wissen das Logische. Die Zusammenstimmung dieser beiden Gesetze aber ist wiederum Gegenstand des Glaubens, weil er nicht erfahrungsmäßig bewiesen werden kann, sondern von der Sinnenwelt auf einen Urheber des Moral-

und des logischen Gesetzes hinaus weist. Der Glaube behält so die Oberhand, wo es sich um die Einheit der menschlichen Weltanschauung handelt.

In gewissem Sinne freilich kann man sagen: daß das Wissen das Gebiet des Glaubens immer mehr einschränkt, ja, immer mehr einschränken muß. Als die Menschen noch ganz unkultiviert waren, so war das Gebiet der von ihnen in der Sinnenwelt gemachten Erfahrungen, also die Summe ihrer Kenntnisse auch sehr klein, wie noch heute das Wissensgebiet eines jeden Kindes nur einen geringen Umfang hat. Da war dem Glauben ein weiter Raum auch in der Welt der Sinne gegeben. Allmählich vermehrten sich die Kenntnisse, wie das Kind immer Neues lernt, und je größer das Gebiet des Wissens wurde, innerhalb der sinnlich wahrnehmbaren Welt, desto kleiner wurde das Gebiet des Glaubens. Diese Verdrängung des Glaubens mußte so lange dauern und dauert heute noch so lange fort, bis das Wissen an irgend einem Punkte zur Grenze der Erscheinungswelt gelangte. Darüber konnte es und kann es zu keiner Zeit hinausgehen, da drängt sich das „ignoramus" (wir erkennen es nicht) auf und wird, je deutlicher das Bewußtsein von den Bedingungen des Wissens sich gestaltet, schließlich zu dem ignorabimus (wir werden es nicht erkennen), das für alle Zukunft fortbestehen muß da, wo das Wissen seine Grenze etwa zu überschreiten und über die Sinnenwelt sich zu erheben versucht ist. (Vergl. Du Bois-Reymond, Über die Grenzen des Naturerkennens. 1882). —

5. Glaube und Wissen im Unterricht. Der erziehende Unterricht nun, wie ihn eine richtige Pädagogik fordert, vermag dann erst Glauben hervorzubringen und zu erhalten, oder wenigstens zur Erhaltung desselben beizutragen, wenn er von vornherein sich die scharfe Grenzbestimmung zwischen Glauben und Wissen gegenwärtig hält, und nicht beide mit einander vermischt. Verfehlt müßte der Unterricht genannt werden, welcher meinte, ohne Glauben überhaupt auskommen zu können. Er würde die Aufgabe der harmonischen Ausbildung des Menschen nicht erfüllen. Nicht einmal eine rechte Vorstellung von dem Wissen vermöchte er zu erzeugen, ganz abgesehen davon, daß durch ihn niemals eine einheitliche Weltanschauung hervorgebracht werden könnte, worauf doch das Bedürfnis der menschlichen Vernunft abzielt. Er braucht den Glauben für seine Belehrungen schon, weil er nur unter der Annahme von Gesetzen für den menschlichen Geist, für die Geschichte der Menschheit und für die Natur seine Arbeit zu beginnen in der Lage ist. Ohne solche Voraussetzung würde das Unterrichten ein Widersinn sein und zwecklos, könnte wenigstens ganz gewiß kein systematisches sein. Aber der Unterricht braucht nicht nur den metaphysischen, sondern auch den ästhetischen und vor allem den religiösen Glauben. Sollte dieser fehlen, dann ist Erziehung überhaupt unmöglich. Erst durch den religiösen Glauben gewinnt das Geistesleben des Menschen seinen Abschluß, erst durch ihn wird der Mensch zum Menschen, das heißt zu einem intellektuellen moralischen Wesen, zu einer innerlich einheitlichen Person. Durch den religiösen Glauben allein wird er hinaufgeführt zu der Welt der Ideale. Darnach ist zu bemessen, welche Thorheit die Rede von der sog. religionslosen Schule enthält. Eine solche Erziehungs- oder Unterrichtsstätte zu errichten, wäre das unvernünftigste und zweckloseste Unternehmen, das sich denken ließe. Sie würde des Besten und Nötigsten entbehren, dessen eine Schule bedarf.

Ebensowenig ist ein bloßer Moralunterricht denkbar. Nichts könnte er an die Kinder hinanbringen, als bloße Imperative, ohne den Zögling zu befähigen, diesen Imperativen kräftig zu entsprechen. Die alleinige Achtung vor dem Moralgesetz, dessen Hoheit einem jedem sich aufdrängt im Gewissen, reicht noch nicht aus, auch stark zu machen zur Moralität. Das Leben würde bald in Trümmer schlagen, was die Schule den Schülern und Schülerinnen beigebracht hat und nur so lange aufrecht zu erhalten vermochte, als der autoritative Einfluß des Lehrers dauerte und die Versuchungen der späteren Lebensverhältnisse noch fern blieben. Wohl ist es möglich Moral zu lehren ohne dabei auf die Religion Rücksicht zu nehmen, doch zur Moralität zu erziehen ohne frommen Glauben zu Hilfe zu nehmen, ist ein vergebliches Bemühen. Der Mensch, der moralisch handeln soll, muß überzeugt sein, daß dies möglich ist und daß die Welt auf die Moralität nicht nur geschaffen ist, sondern auch nach moralischen Gesetzen regiert wird. Morallehre für sich allein ist nur Doktrin ohne praktischen, wenigstens ohne dauernden praktischen Erfolg. Wo es wirklich erziehenden Unterricht geben soll, da kann die Religion nicht fehlen. Der Glaube allein ist die Kraft der Moralität, der auch dort, wo der Mensch gefehlt hat,

ihn immer wieder ermutigt aufzustehen und den Kampf mit dem Bösen aufzunehmen. Nirgends leuchtet dies klarer ein, als in dem schönen Gleichnis vom verlorenen Sohne. (Luk. 15, 11—32.)

6. Ziel der Erziehung zum Glauben. Ist es nun aber Aufgabe des erziehenden Unterrichts, religiösen Glauben zu erwecken, so ist zu beachten, daß nicht ein Fürwahrhalten hervorzurufen ist, sondern Vertrauen, Hingabe der ganzen Person an Gott und an Christus, sofern christliche Schulen in Betracht kommen. Dazu ist in erster Reihe der Religionsunterricht bestimmt, dieser soll dazu dienen die Zöglinge religiös zu stimmen, ihnen einen lebendigen und womöglich bleibenden frommen Glauben einzupflanzen. Das Kind soll von dem Gedanken an Gott und von der Person Christi so sehr überwältigt werden, daß es fortan unter diesem Eindrucke lebt. Nicht eine bestimmte Summe von Glaubenslehren ist ihm beizubringen, die es dem Gedächtnis einprägt und nach kürzerer oder längerer Zeit doch wieder vergißt. Nicht in ein theologisches System ist es einzuführen, das mit aller Feinheit des Denkens allmählich klarzulegen wäre und dem doch nur die wenigsten gewachsen sein würden. Solcher Unterricht müßte nur den Verstand beschäftigen und das Herz leer und ohne Kraft zum Handeln lassen. Vielmehr soll ein siegreiches Vertrauen in dem Gemüte der Kinder entstehen, das sie aus der Schule mit hinausnehmen in das Leben, das ihnen Frieden verleiht in allen Stürmen und Ausdauer in jeder Not, ein Vertrauen, das sie über diese sinnliche Welt erhebt und einführt in die der Ideale.

7. Methode der Erziehung zum Glauben. Hierzu hilft nur das Schauen und das Wirkenlassen des Geschauten auf das Innere des Kindes. Jesus selbst giebt hier eine ergreifende Anleitung die Zuversicht auf Gott zu wecken in seinem Worte von den Vögeln des Himmels und von den Blumen des Feldes. (Matth. 6, 25—32.) Diese Art der Belehrung ist wirksamer, als alle Gottesbeweise zusammen, die sich schließlich doch, nur von ihrer begrifflichen Seite angesehen, als unzulänglich erweisen. Jeder aufdringliche Beweis, der hier gegeben wird, kann nur dazu dienen den Glauben zu erschüttern durch den immer verunglückenden Versuch, das, was Glaube sein soll, zu einem Wissen zu machen. Dadurch wird viel an der Religion verdorben.

Neben der Anschauung, die von der Natur geboten wird, steht die der Geschichte. Da zeige man die ewige Giltigkeit des Sittengesetzes und den unermeßlichen Wert des Glaubens auf, und das Herz des Schülers ist wie von selbst gewonnen. Nichts kann mehr packen, als die großen Thaten Gottes, wie sie im Laufe der Jahrhunderte sich zeigen in den mannigfachsten Ereignissen, die über diese Menschenwelt dahingegangen sind. Nichts redet gewaltiger, als die großen Männer Gottes, die als auserwählte Rüstzeuge um eine Haupteslänge über die ganze Menge der Alltagsmenschen emporragen und die bevorzugten Träger der göttlichen Offenbarung sind. In Umgang mit ihnen ist das Kind zu bringen, indem das Verständnis für sie leise und langsam vorbereitet wird in den ersten Schuljahren durch kurze kindliche Erzählungen, bis das Auge hell genug geworden ist, auch die mächtigeren Erscheinungen der Menschenwelt zu verstehen.

Die Person aber, deren heilige Züge am tiefsten einzuprägen sind, ist Christus. Die gesamte, verantwortungsreiche Arbeit des Religionsunterrichts muß darauf ausgehen, das Kind in segensreichen, wirksamen Umgang mit Jesu zu bringen und von Anfang alles darauf einrichten zum Verständnis seiner Person zu befähigen. Dies geschieht nicht durch Aufstellungen von dogmatischen Sätzen, nicht durch die Künste der Scholastik, sondern durch einfache, packende Schilderungen des Einzigen, der zum Erlöser der Menschheit bestimmt war. Der Verkehr des Kindes mit Christo bringt zugleich in Gemeinschaft mit Gott. Wer Christus sieht, wie er selbst sagt, der sieht den Vater. Gott selbst ist uns verborgen, mit ihm kann man nicht umgehen wie mit einer sichtbaren menschlichen Person. Ihn kann man wahrnehmen nur an seinen Werken, die Jesus uns deutet in seinen Gleichnissen wie in seinem ganzen Leben. Gott vermögen wir zu schauen und zu erkennen nur durch die Erscheinung dessen, in dem die Fülle der Gottheit wohnte leibhaftig. Darum ist der ideelle Umgang mit Christo die wesentlichste Forderung religiösen Unterrichts. Nur wenn diese Forderung genügende Beachtung findet, kann Glaube entstehen als Vertrauen zu Christo und zu Gott. In diesem Sinne ist Religion nicht sowohl lehrbar als vielmehr mitteilbar als eine Wirkung von Person zu Person. Nicht vorzüglich durch die Lehre über Christus, sondern durch die Schilderung seines Wesens und durch Ver-

nehmen der Eindrücke, welche seine Person auf andere gemacht hat, werden wir zu gläubigen Christen. Der Religionsunterricht wird daher am sichersten seinen Zweck erfüllen, der nicht in leerem und kühlem Doktrinarismus sich bewegt, sondern von Herzen zu Herzen wirkt. Das ist die rechte Methode: Christum so darzustellen, daß er durch sich selbst wirkt.

Nicht ein Autoritätsglaube, oder ein zwischen Wissen und Glauben schwankendes Fürwahrhalten soll dem Zöglinge beigebracht werden, sondern ein herzliches Vertrauen zu dem Vater im Himmel, wie es in Jesu Seele lebte, und zu Christo, dem Heiland und Erlöser. Doch mit der Wirkung durch Autorität wird der religiöse Unterricht selbstverständlich anfangen müssen. Nur, was mit Zustimmung und Beugung des eigenen Ich fordernder Macht dem Kinde geboten wird, kann dessen Gefühl und Gedanken überwinden und schließlich das Herz gewinnen. Nur soll hier weniger die Autorität des Lehrers wirken, wie Respekt fordernder Imperativ, als die stille, heilige Macht des Religiösen selbst. Alle Gabe packender Darstellung, alle Begeisterung für die Religion, deren der Lehrende fähig ist, muß von ihm aufgeboten werden, um die an und für sich schon so empfänglichen Gemüter für den Glauben zu erobern. Nicht jedoch durch Überredung darf die Wirkung erzielt werden, nicht durch Hinweis auf die strafenden Folgen des Unglaubens, auch nicht durch schale, flache Beweise nach Art des Rationalismus, nicht durch Betonung der Klugheit, den sicheren Pfad der Tugend zu wählen, sondern allein durch das Überwältigende des religiösen Gegenstandes an und für sich. Die kleinen Stützen und Nachhilfen, die dabei angewandt werden, können nur dazu dienen, die durch ihre schlichte und edle Größe mächtige Glaubenswahrheit in ihrem Einflusse auf die junge Seele zu beeinträchtigen. Jede schwächliche Zuthat kann hier nur schaden.

Der Religionsunterricht soll sonach nicht doktrinär, sondern erbaulich sein, er soll als den Grundstein aller Frömmigkeit, aller guten Entschlüsse, aller Zuversicht und Hoffnung auf den göttlichen Beistand und Segen den Einen, Christum, in das Herz des Kindes legen, auf dem das ganze Gebäude der künftigen Regungen, Gedanken und Vorsätze ruht. Christi Person ist die Autorität, welche am gewissesten religiöses Leben hervorbringt und erhält. Das Kind soll sehen und erfahren, wie der Lehrer selbst unter diese Autorität sich beugt. Solche Eindrücke bringen in der Seele des zu Erziehenden ein Ganzes, Zusammenstimmendes hervor, das fest genug ist, um den Wettern der Versuchung zu trotzen. Doch, wenn der Religionsunterricht erbaulich sein soll, so heißt das nicht, daß er ausgeschmückt sein müßte mit weichlichen Reden und frömmelnden Betrachtungen. Diese sind am wenigsten geeignet etwas auszurichten, schon deshalb, weil sie langweilig sind und meist phrasenhaft. Je einfacher und natürlicher, je mehr von eigener innerster Überzeugung getragen, desto besser wird der Religionsunterricht sein. Er hat den Kindern religiöse Anschauungen zu bieten und darf wesentlich nur Anschauungsunterricht bleiben. Durch Anschauung wird es dem Schüler möglich werden, religiöse Erfahrungen zu machen, teils mit Hilfe der Einbildungskraft, durch welche er die ihm geschilderten religiösen Persönlichkeiten sich vorstellt, teils aber auch in seinem kindlichen Leben selbst, das auch schon seine Pflichten hat, seine Versuchungen und seine kleinen Leiden und Freuden.

Je klarer und ergreifender die religiösen Personen dem Kinde vorgeführt werden, desto leichter muß solche religiöse Erfahrung gelingen. Je mehr nur Lehrsätze und allgemein religiöse Behauptungen vorgetragen werden, desto weniger wird religiöse Erfahrung für das Kind möglich sein. Nur sein Verstand wird belastet und sein Gedächtnis in Anspruch genommen. Das Persönliche ist alles im religiösen Leben und so hat der Unterricht eben gottgeweihte und gottgeheiligte Personen darzustellen, die Glauben zu wecken im stande sind. Daraus geht hervor, wie wenig richtig es ist, zu viel von der Sünde zu reden, wofür, Gott sei Dank, das Kind noch gar kein hinreichendes Verständnis hat. Nicht das Negative, das zu Vermeidende, das Schlechte soll dem Kinde gezeigt werden, sondern das zu Erstrebende, das Gute. Das Ideale muß die Begeisterung wecken, die Reinheit, das edle Vorbild Jesu soll wirken. Schilderung des Sündenelends, die leider noch immer unter sogen. Pädagogen so beliebt ist, Darstellung der Bosheit und Gemeinheit kann den Glauben an eine moralische und religiöse Befähigung des Menschen und an Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit eher vernichten, als heben. Wo Vertrauen geweckt werden soll, muß die Gewalt des Guten, die Macht der reinen göttlichen Liebe dem bewundernden Auge sich darbieten.

8. **Glaubenssystem**. An solchen religiösen Anschauungsunterricht, der die ganze Schulzeit hindurch dauern muß, wird aber selbstverständlich auch ein zusammenfassender systematischer Überblick sich anzuschließen haben. Die einzelnen Sprüche schon, welche die Schüler lernen, bieten eine solche Zusammenfassung, solche Merkworte, die die Reproduktion des Angeeigneten erleichtern. Doch nur das darf systematisch geordnet, nur die religiösen Gefühle und Gedanken dürfen in einzelne Hauptsätze zusammengefaßt werden, die sich thatsächlich auf die Erfahrung des Kindes gründen, die aus dem Innern des Zöglings wie von selbst als Resultate erwachsen. Anderes kann nur Wissen hervorbringen, niemals Glauben in dem Sinne des Vertrauens. Religiöse Kenntnisse müssen allezeit anwendbar sein, niemals bloße Theorie. Religion und Theologie sind verschiedene Dinge. Nur um die Erstgenannte aber handelt es sich in dem Religionsunterrichte.

Unter den anderen Unterrichtsfächern wird es vorzüglich der Geschichtsunterricht sein, der zur Weckung und Stärkung des Glaubens beizutragen vermag, wieder aber nur durch anschauliche, packende Schilderung hervorragender, edler und hochherziger Persönlichkeiten. Die Naturlehre oder der Unterricht in der Physik hat sich jeder erbaulichen Betrachtung zu enthalten. Er kann nichts, als hauptsächlich den ästhetischen Glauben fördern, der dem religiösen am nächsten verwandt ist. Durch etwaige auf die Religion bezügliche Bemerkungen wird er nur die getrennt zu haltenden Gebiete des Glaubens und Wissens in unklarer Weise vermischen und verwirrend wirken. Daß der Lehrer der Naturkunde oder an höheren Schulanstalten der Naturwissenschaft sich jeder irreligiösen Andeutung zu enthalten hat, bedarf kaum der Erwähnung. Der gesamte Unterricht muß mit allen den verschiedenen Fächern immer eine Einheit bilden, in welcher jedes Fach, so mannigfaltig die Einzelziele sein mögen, doch dem gleichen Zwecke: der Charakterbildung zu dienen hat. Zu einem vollendeten starken Charakter aber gehört Religion: Glaube, der über allem Wissen steht und die gewonnenen Erkenntnisse im Aufstreben nach dem Idealen, diesem dienstbar, zusammenfaßt. Der Glaube macht den Mann und nicht das Wissen.

Litteratur: Kant, Kritik der reinen Vernunft. Werke, herausgegeben v. Hartenstein, III. — Derselbe, Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, W. VI. — Derselbe, Streit der Fakultäten, W. VII. — Herbart, Schriften z. Pädagogik. — A. Krauß, Über d. Bedeutung d. Glaubens f. d. Schriftauslegung, 1862. — J. Bona Meyer, Philosophische Zeitfragen, 1870. — Ludwig Weis, Antimaterialismus, 1871. — Lipsius, Über Glaube und Wissen, 1871. — Kahnis, Lutherische Dogmatik, 1871. — Katzer, Der moralische Gottesbeweis nach Kant u. Herbart. (Jahrbücher f. protestant. Theologie, 1878.) — Dorner, Christliche Glaubenslehre, 1879. — Schoel, Herbarts philosophische Lehre v. d. Religion, 1884. — Ziller, Grundlegung z. Lehre v. erziehenden Unterricht, 1884. — M. v. Nathusius, Das Wesen d. Wissenschaft u. ihre Anwendung auf d. Religion, 1885. — Katzer, Kants Lehre von d. Kirche (Jahrbücher f. protestant. Theologie, 1886, 1888, 1889, 1890). — A. Ritschl, Die christliche Lehre von d. Rechtfertigung u. Versöhnung. 3. Aufl. 1888. — Nitzsch, Lehrbuch d. evangel. Dogmatik, 1892. — Riehl, Religiöse Studien eines Weltkindes. 1894. — Katzer, Zur Psychologie des Glaubens. (Christliche Welt 1894, Nr. 28—32.) — Gran, Über d. Glauben als höchste Vernunft, 1894. — Vorbrodt, Psychologie d. Glaubens, 1895. — O. Ritschl, Über Werturteile, 1895. — Außerdem findet sich das Verhältnis von Glauben und Wissen in fast jedem Lehrbuch der Dogmatik dargelegt. — H. W. Riehl, Religiöse Studien eines Weltkindes. 3. Aufl. Stuttgart 1895. Kap. VI: Glauben und Wissen.

Löbau i. S. Katzer.

Gleichmut

s. Gemütsruhe

Globen

1. Geschichtliches. 2. Die Bedeutung der Globuskunde für den geographischen Unterricht im allgemeinen. 3. Gebrauch der künstlichen Erdkugel. 4. Gebrauch der künstlichen Himmelskugel. 5. Anderweite Demonstrationsapparate für mathematische Geographie.

1. **Geschichtliches.** Seitdem durch die pythagoreische Schule die Thatsache, daß der Erde eine Kugelgestalt eignet, erkannt und dem wissenschaftlichen Besitzstande des Griechenvolkes einverleibt worden war, mußten ganz naturgemäß Versuche auftauchen, um die Erdkugel im kleinen nachzubilden; für den Himmel, dessen sphärische Krümmung bereits Thales klar erkannt hatte, während er unsere Wohnstätte wahrscheinlich noch für eine flache Scheibe hielt, reichen entsprechende Versuche vielleicht bis zu einem noch früheren Datum hinauf. Den ersten Erdglobus, von welchem uns sichere Zeugnisse berichten, hat Krates Mallotes um 150 v. Chr. zu Pergamum konstruiert, allein leider sagen Strabo und Ge-

minus, unsere Gewährsmänner, wenig aus über die Einrichtung derselben. Da man in jener Zeit von der Erdoberfläche noch so wenig Sicheres wußte, so mußte das Bild der bekannten Erdgegenden sehr winzig ausfallen, wenn man nicht bedeutende Dimensionen wählte; in der That verlangt auch Strabo, daß ein Erdglobus zehn Fuß Durchmesser haben solle. Bei Ptolemaeus (Geographia, lib. I, cap. 22) wird auch von künstlichen Erdkugeln gesprochen, welche einen künstlichen, geteilten, stabilen Halbmeridian besaßen, unter welchem die Kugel selbst sich fortdrehen ließ. Auch während des Mittelalters diente dieser einfache Apparat als Lehrmittel; so wird von der im 9. und 10. Jahrhundert blühenden Klosterschule zu St. Gallen berichtet, daß man dort einen Globus besaß, welcher „allin gentium gestelle“ hatte, also zweifellos für verschiedene Polhöhen eingestellt werden konnte. Immerhin machte der „Erdapfel“, welchen 1492 Martin Behaim zu Nürnberg herstellte, ein so großes Aufsehen, als ob damit etwas ganz Neues geleistet worden sei, allein dabei ist wohl zu bedenken, daß alle früheren Globen nur einem didaktisch-schematischen Zwecke dienten, während Behaims Kugel Anspruch darauf machte, eine wirkliche Erde im kleinen zu sein. Ihr folgten der Laon-Globus von 1493, der kupferne Lenox-Globus (aus den ersten Jahren des 16. Jahrhunderts) und mehrere Globen des zuerst in Bamberg, später in Nürnberg lebenden Mathematikers J. Schoener, auf deren einem zuerst der neue Erdteilname „Amerika“ zu lesen ist. Im genannten Jahrhundert werden die Erdgloben immer häufiger, aber neue Konstruktionsprinzipien sind im allgemeinen nicht wahrzunehmen, und das Interesse, welches erstere einflößen, beruht teils auf der künstlerischen Gestaltung, teils darauf, daß auf ihnen die Fortschritte der topischen Erdkunde zum deutlichen Ausdrucke gelangt sind.

Himmelsgloben haben die Araber mit entschiedener Vorliebe angefertigt, während aus dem Altertum der einzige Eudoxus in dieser Hinsicht namhaft gemacht wird; ein aus seiner Zeit stammender marmorner Globus befindet sich im Museum zu Neapel. Arabische Sterngloben werden u. a. zu Velletri, London, Dresden, Paris aufbewahrt, und wir erfahren auch, wie man bei der Fabrikation zu Werke ging, da uns Abul Hassan in seinem von Sédillot übersetzten Werke über astronomische Instrumentenkunde die Beschreibung des Verfahrens aufbehalten hat. In welcher Weise sich das christliche Mittelalter der Himmelskugel bediente, um Anfänger in die astronomische Geographie einzuführen, das lehren uns die Schriften Gerberts (Ende des 10. Jahrhunderts). Indessen waren es nicht bloß Unterrichtszwecke, welche man mit diesem Instrumente verfolgte, sondern dasselbe wurde auch zu wirklichen Beobachtungen und Messungen gebraucht; in diese letztere Kategorie gehören die sehr stattlichen Exemplare des Stoeffler (zur Zeit im Germanischen Museum zu Nürnberg), des Dasypodius (jetzt noch ein Bestandteil der berühmten Uhr im Straßburger Münster) und des Tycho Brahe (später beim Schloßbrande in Kopenhagen zu Grunde gegangen). Nachgerade artete die Neigung, immer größere Globen zu bauen, in phantastische Spielerei aus, wie man denn sogar hohle Himmelskugeln von solcher Größe hatte, daß im Innern derselben eine ganze Gesellschaft Platz fand. Weder die Wissenschaft noch die Lehre haben aus derartigen Übertreibungen Nutzen gezogen.

Noch jetzt verfährt derjenige, welcher einen Globus fertigen will, ganz nach denselben Grundsätzen, welchen man auch vor Jahrhunderten schon folgte. Die Kugel selbst wird abgedreht, und erst dann wird sie mit der Papierhülle überzogen, welche die geographischen Legenden trägt. Natürlich kann, da eine sphärische Fläche nicht abwickelbar ist, dieser Akt nicht mit einemmale vollzogen werden. Man zeichnet vielmehr die Objekte, welche der Globus nach seiner Vollendung aufweisen soll, auf zweispitzige, von kongruenten Kreisbogen eingeschlossene Flächenstreifen, deren größere und kleinere Symmetrieachsen bezüglich die Werte d und $\frac{2\,d}{n}$ haben, unter d die Länge eines halben Hauptkreises, unter n eine beliebige ganze Zahl (gewöhnlich 12, 15 oder 18) verstanden. Diese Streifen werden dann als sphärische Zweiecke auf der Kugel befestigt, so daß die Spitzen jeweils mit einem der beiden Pole zusammenfallen. Eine Anleitung zur Verzeichnung solcher „Kugelnetze“ giebt bereits Albrecht Dürer im vierten Buche seiner „Underweysung der meßung mit dem zirckel und richtscheyd“ (Nürnberg 1525); „die spera“, sagt er, „wenn sie durch ihre Mittagslinie zerschneidet und in ein Planum legt, so bekommt sie die Gestalt eines Kammes.“ Aus späterer Zeit giebt es ähnliche Regeln in endloser Zahl.

Beiläufig bemerkt, schließen die neben einander gelegten Segmente niemals sich einander ganz genau an, man mag die Zahl n so groß wie immer wählen; bald konstatiert man ein gegenseitiges Übergreifen, bald eine Lücke. Wesentlich verringert wird dieser niemals ganz zu beseitigende Übelstand, wenn man, einer Bemerkung Hoeslers zufolge, als Grenzlinien nicht wirkliche Kreise, sondern Sinuslinien wählt. Auch ältere Gelehrte hatten dies schon erkannt.

2. Die Bedeutung der Globuskunde für den geographischen Unterricht im allgemeinen. Die Aufgabe, einen Knaben dahin zu bringen, daß er die Sphärizität der Erde nicht nur glaubt, sondern versteht, ist gar keine leichte, und verstanden ist die trotz ihres elementaren Charakters doch keineswegs einleuchtende Thatsache erst dann, wenn aus ihr die richtigen Konsequenzen gezogen werden. Die späteren griechischen Geographen würden sich energisch verwahrt haben, wenn man ihnen vorgeworfen hätte, sie leugneten, was damals schon alle Welt für wahr hielt; aber als Pytheas auf Grund eigener Erlebnisse mitteilte, auf der Insel „Thule" komme es im Hochsommer zu keiner eigentlichen Nacht, da schalt man ihn einen Fabulisten, und die Erzählung von der Umsegelung Afrikas durch phönikische Seeleute wurde schon deshalb angezweifelt, weil jene behauptet haben sollten, die Sonne sei zwar anfangs noch im Südosten, bei weiterem Vordringen dagegen im Nordosten aufgegangen. Auch der lebhafte Streit um die Existenz von Antipoden, welcher sich durch das ganze frühere Mittelalter hindurchzieht, beweist klar, wie äußerlich die Lehre von der kugelförmigen Erde allgemein haftete, wie wenig sie in Fleisch und Blut übergegangen war. Und genau so geht es der ungeheueren Mehrzahl unserer Schüler; dafür haben wir das klassische Zeugnis J. J. Rousseaus, eines Mannes, der sich auf das jugendliche Gemüt verstand. Man kann es ja dahin bringen, daß die landläufigen „Beweise" für die Kugelform, wie sie jedes Lehrbuch enthält, auswendig gelernt, fehlerlos hergesagt, ja sogar leidlich verstanden werden — und doch scheitert häufig ebendasselbe Kind gegenüber der einfachen Frage, was denn eigentlich oben, was unten sei. Hier hat der Globus auszuhelfen, und zwar haben wir natürlich zunächst den Erdglobus im Auge, obwohl sehr vieles von dem, was über ihn zu sagen ist, ohne weiteres für das Abbild der zur Erde konzentrischen scheinbaren Himmelskugel seine Giltigkeit beibehält. Ganz mit Recht gehört der Globus nach den Schulvorschriften aller Staaten zu den unentbehrlichen Inventarstücken der geographischen Lehrmittelsammlung jeder Lehranstalt, von der Volks- bis zur Hochschule.

Wenig geeignet für den Unterricht sind Globen, welche statt jeder anderen Armatur nur einen messingenen Halbmeridianring aufweisen, selbst dann, wenn die Verbindungslinie der Pole mit dem Horizonte einen Winkel einschließt, der das Komplement zur Schiefe der Ekliptik ist. Zur bequemen Verdeutlichung topisch-geographischer Verhältnisse — Umrisse der Kontinente, Verteilung von Wasser und Land — ist ein derartiger Globus wohl geeignet, allein im Gegensatze zu der hierauf großen Wert legenden Instruktion für die österreichischen Realschulen scheint uns für diesen Zweck dem Globus die Karte weit vorzuziehen zu sein, wie wir überhaupt ersteren mit möglichster Ausschließlichkeit in den Dienst der mathematischen Erdkunde gestellt sehen möchten. Ein hierfür sich eignender Erdglobus muß notwendig folgende Bestandteile besitzen: ein Fußgestell (womöglich mit Orientierungs-Kompaß), einen festen Horizontalring, einen Vollkreis aus Messing, der, in 360 Grade geteilt, den Meridian repräsentiert, und am Nordpole einen über einer geteilten Kreisscheibe spielenden Zeiger, der zur Erdachse senkrecht steht und, wenn die Kugel um letztere gedreht wird, diese Drehung seinerseits mitmacht. Angenehm ist ferner ein gleichfalls mit Gradteilung versehener, messingener Viertelskreis, den man am Pole einschrauben, mit dem man aber gegebenenfalls auch anderweit sphärische Distanzen messen kann. Wesentlich ebenso muß ein Himmelsglobus beschaffen sein, nur daß der Meßquadrant hier einen noch unentbehrlichen Bestandteil ausmacht. Die aufzuzeichnenden Kreise sind für beide Arten von Globen die nämlichen: Meridiane und Parallelen, unter welch letzteren Äquator, Wende- und Polarzirkel durch besondere Deutlichkeit der Zeichnung sich herausheben müssen. Auch fehlt weder der einen noch der anderen Art die Ekliptik, die scheinbare Sonnenbahn, mit ihren beiden Polen. Selbstverständlich kann der Himmelsglobus auch dazu verwendet werden, Astrognosie zu treiben, Adepten der Sternkunde mit den wichtigsten Gestirnen vertraut zu machen, allein seine wahre

Bedeutung liegt hierin um so weniger, als für gedachten Zweck die jetzt allenthalben im Buchhandel erhältlichen Sternkarten mit verstellbarem Horizont-Ausschnitte, sich gewiß viel brauchbarer erweisen dürften. Es gilt eben vom Himmelsglobus mutatis mutandis genau dasselbe, was weiter oben bezüglich des Erdglobus bemerkt wurde.

Stehen der Schule zwei Instrumente der bezeichneten Art zu Gebote, so kann an einen bildenden Unterricht in der Globuskunde, die wir als das bedeutsamste Einleitungskapitel der allgemeinen Erdkunde betrachten, herangetreten werden. Daß der Unterrichtende für den Anfang wohl daran thut, sich strenge auf den ptolemäischen Standpunkt zu stellen und die Erdbewegung ganz außer dem Spiele zu lassen, ist die überstimmende Ansicht unserer hervorragendsten Didaktiker auf diesem Gebiete. Über die Einzelaufgaben, welche der Lehrer mit seinen Schülern am Globus erledigen kann, soll nachstehend Auskunft erteilt werden.

3. Gebrauch der künstlichen Erdkugel. Gleich anfänglich möchten wir auf eine kleine Übung hinweisen, die uns immer sehr notwendig dünkte, um den Schülern das Messen auf der Sphäre zum richtigen Verständnis zu bringen. Dieselben wissen, daß in der Ebene die gerade Linie die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten darstellt, und sie haben ferner gelernt, daß für die Kugelfläche ein Hauptkreis dasselbe ist, wie die Gerade für die Ebene. Trotzdem werden 9 unter 10 jungen Leuten, wenn man von ihnen verlangt, sie sollen zwischen zwei Orten von gleicher geographischer Breite auf dem Globus die Entfernung angeben, als solche den zwischen beiden Orten sich hinziehenden Bogen des betreffenden Parallelkreises bezeichnen. Um zu zeigen, daß dies unrichtig sei, läßt man dann die Distanz beider Orte, die aber noch immer gleichweit vom Äquator entfernt bleiben, anwachsen, bis ihre Längendifferenz 180° ausmacht. Alsdann erkennt auch das blödeste Auge, daß der zwischen den Endpunkten liegende Hauptkreisbogen kleiner ist als der zugehörige Parallelkreisbogen.

Um Fragen der mathematischen Geographie zu beantworten, muß der Globus für die Polhöhe aptiert werden. Man bringt, unter Berücksichtigung der magnetischen Deklination, den Meridianring mittelst der Bussole in die Ebene des astronomischen Meridians, so daß sich der Nordpol des Globus zwischen dem Standorte und dem Nordpole des Himmels befindet, und verschiebt hierauf den Ring so lange, bis die Gradzahl zwischen Pol und Horizontalring derjenigen gleich geworden, welche als Polhöhe des Beobachtungsortes bekannt ist. Der sonst meist geometrisch bewiesene Satz „Polhöhe = geogr. Breite“ stellt sich am Globus ganz von selbst vor Augen, und es sollte nicht versäumt werden, dies ausdrücklich zu bemerken. Man dreht, um dieses Verhältnis sofort zu überblicken, die Kugel so lange, bis der Ort, für den die Einstellung erfolgte, sich genau unter dem Messingringe befindet, und dann muß dieser Ort die höchste Stelle unter allen einnehmen. Hat sich der Schüler, was gar nicht unwichtig ist, überzeugt, daß es sich wirklich so verhalte, so benützt man den Anlaß, um zwei Begriffe klarzustellen, welche erfahrungsgemäß Schwierigkeiten der Auffassung hervorrufen, nämlich die des wahren und scheinbaren Horizontes. Ersterer ist gegeben durch den hölzernen Ring; letzteren kann man durch eine horizontale Berührungsebene veranschaulichen. Wenn man die kleinen Dimensionen des Globus nur mit denen des Lehrzimmers vergleicht, so sieht auch der Ungeübte bald ein, daß und weshalb für gewöhnlich der fragliche Unterschied außer acht gelassen werden darf; gleichwohl kann man aber doch auch, wenn man einen ganz in der Nähe befindlichen Punkt auswählt, an diesem das Wesen der „Parallaxe“ begreiflich machen, welche eben nur dann auftritt, wenn der Kugelhalbmesser nicht als verschwindend klein angesehen werden darf.

In der uns bekannten Lage dient jetzt der Globus weiter dazu, die Definitionen der Gegenfüßler, Gegenwohner und Nebenwohner zu verdeutlichen. Erstere befinden sich nunmehr an der tiefsten Stelle des Globus, allein da es im Weltraume, wie gar nicht oft genug nahe gelegt werden kann, ein oben nur in Bezug auf den Weltraum, ein unten nur in Bezug auf den Erdmittelpunkt giebt, so ist ihre Lage doch relativ genau diejenige ihrer Antipoden, mit denen sie ja auch infolge der Erdumdrehung fortgesetzt ihren Platz tauschen. Man dreht nunmehr die Kugel um 180°, was oben an dem Zeiger abzulesen ist, und den höchsten Ort auf dem Globus haben dann die Periöken eingenommen. Die Lage der Antöken endlich erhält man, sobald man vom Südpole aus nach Norden um das Komplement der Breite des in Rede stehenden Ortes fortschreitet.

Wir stellen hier weiter eine Reihe ganz elementarer Aufgaben zusammen, welche der Erdglobus ohne große Überlegung zu lösen erlaubt, und zwar beachten wir hierbei keine systematische Reihenfolge. — In A ist es 8 Uhr vormittags, wie viel in dem westlicher gelegenen B? Man bringt zuerst A, sodann B unter den Meridianring; zeigt sich dann, daß während dieser Bewegung der Polarzeiger einen Weg von $4\frac{1}{2}$ Stunden zurückgelegt hat, so hat man in B $3\frac{1}{2}$ Uhr früh. — Unter welcher Himmelsgegend liegt B, von A aus gesehen? Es wird wieder die uns bekannte Normalstellung des Globus vorausgesetzt, bei der A den höchsten Stand einnimmt; nun schraubt man den Meßquadranten in A fest und läßt ihn über B zum Horizontalringe herabreichen, auf welchem die Weltgegenden markiert zu sein pflegen. — Wo liegt für einen gegebenen Ort die Grenze zwischen Tag und Nacht? Man sucht in der Ekliptik den Ort der Sonne auf, sei es mit Hilfe des Kalenders, sei es annähernd mittelst der Erwägung, daß dieselbe Tag für Tag um $(360 : 365\frac{1}{4})$ Tage in ihrer Bahn fortrückt, und bringt diese Sonne unter den Ring derart, daß sie den höchsten Platz einnimmt. Dann stimmt der Holzring mit dem die Beleuchtungsgrenze darstellenden größten Kreise überein. An den Äquinoktialtagen ist die Beleuchtungsgrenze ein Meridian; der Äquator dagegen wird unter allen Umständen durch jene Grenzlinie halbiert, so daß dort also Tag und Nacht gleichlang ausfallen. — Wie lange ist es für A an einem bestimmten Termine Tag (von der Strahlenbrechung abgesehen)? Man bringe A in die Normallage, markiere auf dem unter dem Messingring verlaufenden Meridiane den durch die Deklination gegebenen Sonnenort und drehe dann die Kugel so lange, bis die Sonne im Horizonte angekommen ist. Ursprünglich stand der Polarzeiger auf 12: wenn er jetzt auf 7 angekommen ist, so bedeutet dies, daß die halbe Taglänge 7, die ganze also 14 Stunden beträgt. — Welches ist die zu einer gegebenen Deklination gehörige Morgen- oder Abendweite? Man verfolge den Parallelkreis, für dessen sämtliche Punkte der Abstand vom Äquator gleich ist, bis zum Holzringe; der Bogen zwischen dem Ostpunkte und dem Punkte, in welchem der Deklinationskreis den Horizont schneidet, ist die gesuchte Bogengröße.

Sehr nützlich ist ferner eine drehbare Erdkugel, um den Schülern ad oculos zu demonstrieren, was es mit den Worten Sphaera recta, Sphaera parallela, Sphaera obliqua für eine Bewandnis hat. Nur die erstgenannte läßt sich nicht ganz scharf darstellen, weil der Zeigerkreis nicht gestattet, daß der Pol ganz genau in den Horizont gebracht werde. Immerhin erkennt man, daß bei solcher Lage die Tageskreise unter sehr steilen Winkeln vom Horizonte aufsteigen. — Eine andere wertvolle Übung ist die, das Wesen der sog. Datumsgrenze (d. h. der von Europa abgekehrten Hälfte des Greenwich-Meridianes) am Globus zu verdeutlichen. Es muß dem Schüler klar werden, weshalb ein von Westen an der Grenze ankommender Schiffer einen Tag auslassen, ein in entgegengesetzter Richtung segelnder dortselbst einen Tag doppelt zählen muß. — Nach W. Schmidt und Adam kann man eine etwas schwieriger zu begreifende Erscheinung am Globus zu sehr anschaulicher Erörterung bringen; jede vertikale Wand (Hausmauer, Flanke eines Kettengebirges) wird länger oder kürzer von der Sonne beschienen, je nachdem das Azimut ihrer Horizontalspur ist, und die künstliche Erdkugel gestattet die Ermittelung dieser Insolationsdauer für eine gegebene Sonnendeklination.

Schließlich sei bemerkt, daß man am Globus eine recht einfache Vorrichtung anbringen kann, die darthun soll, worauf es bei dem bekannten Foucaultschen Pendelversuche hauptsächlich ankommt. Der kleine Schulversuch dürfte um so eher am Platze sein, als, wie jeder Fachmann weiß, das Experiment selbst sehr leicht mißlingt, wenn man es mit den unzureichenden Mitteln anstellen will, über welche doch zumeist nur eine Mittelschule verfügt.

4. Gebrauch der künstlichen Himmelskugel. Ganz ähnlich, wie der Erdglobus, ist auch der Himmelsglobus einer recht ausgedehnten elementaren Verwendung fähig. Eine der allerersten Wahrnehmungen, welche der Schüler bei einem richtigen Anschauungsunterrichte zu machen angehalten wird, ist die, daß ein Teil der Sterne niemals untergeht, während andere sowohl auf- als auch untergehen; ein ungezwungener logischer Schluß führt dann darauf, daß es auch Sterne geben wird, welche sich niemals über den Gesichtskreis des Beobachters erheben. Um zu finden, welcher der so ermittelten Gruppen irgend ein beliebiger Stern zugehört, stellt man den Himmelsglobus auf die richtige Polhöhe ein und setzt ihn dann in Rotationsbewegung. Unverzüglich erkennt man dann die beiden Kreise, welche die Kalotten der nördlichen und südlichen

Zirkumpolarsterne von dem Gürtel der auf- und untergehenden Sterne scheidet; wenn φ die Polhöhe ist, so ist die Deklination beider Kreise $\pm (90^{\circ} - \varphi)$.

Manche Aufgaben werden am Sternglobus völlig ebenso gelöst, wie am Erdglobus; es soll z. B. die Zeit gefunden werden, während welcher ein Stern von gegebener Abweichung bezüglich ober- und unterhalb des Horizontes verweilt. Andere mehr rein astronomische Aufgaben macht z. B. Klein namhaft. — Welches ist für eine gegebene Nachtstunde eines gegebenen Jahrestages der Anblick des Firmamentes? Man sucht für fraglichen Tag (s. o.) den Sonnenort in der Ekliptik auf, führt denselben unter den Meridianring und stellt den Polarzeiger auf die gegebene Nachtstunde. Was sich alsdann oberhalb des Horizontalrings befindet, liegt im Gesichtsbereiche des Beobachters. — An welchem Tage geht ein bestimmter Fixstern zugleich mit der Sonne auf und unter?; beiläufig bemerkt, ein Phänomen, auf welches man beim Lesen der alten Schriftsteller, welche dergleichen als „kosmischen Auf- und Untergang" bezeichneten, nicht selten sich geführt sieht. Man bringt durch Drehung den Stern in den Ost- oder Westhorizont und sieht zu, welche Ekliptikstelle jetzt auch gerade an dieser Stelle im Horizonte sich befindet. Den zu dieser Stelle gehörigen Tag findet man wieder, falls man keinen Almanach zur Hand hat, durch eine ganz einfache Rechnung. — Um wie viele Stunden geht A vor B auf? Man dreht den Polarzeiger so, daß er auf den gerade im Horizonte erscheinenden Stern A hinweist, und liest die dort stehende Zahl α ab. Dann dreht man so lange, bis Stern B auftaucht, und stellt den Zeiger entsprechend zurück; die von ihm berührte Randzahl ist jetzt β. Dann ist $(\beta - \alpha)$ die gesuchte Zeitdifferenz.

Mehr ins Einzelne einzugehen, ist wohl nicht erforderlich, da es dem Lehrer im gegebenen Falle an litterarischen Hilfsmitteln durchaus nicht mangelt. Jedenfalls möchte dringend anzuraten sein, es nicht bei einer Art von Globus bewenden zu lassen, sondern Erde und gestirnten Himmel gleichmäßig zu berücksichtigen.

5. Anderweite Demonstrationsapparate für mathematische Geographie. Vielfach hat man, wenn es sich um sphärische Fragen überhaupt handelt, die Benützung des sog. Induktionsglobus empfohlen. Dies ist eine möglichst beweglich aufgestellte Kugel, auf deren schwarzer Oberfläche man mit Kreide beliebige Zeichnungen ausführen kann. Gar manche Beziehungen räumlicher Natur, welche in der gewöhnlichen perspektivischen Zeichnung weniger leicht sich darstellen lassen, springen auf dem Induktionsglobus sofort ins Auge, so z. B. die Figuren, welche den Übergang von einem der drei üblichen sphärischen Koordinatensysteme zu einem der beiden anderen vermitteln.

Erwähnung müssen ferner hier, wenn auch der Raum zu tieferem Eingehen in die Sache mangelt, alle diejenigen Apparate finden, welche die Vervollkommnung des gewöhnlichen Erdglobus für weitere Ziele anstreben. Doch ist da eine Unterscheidung zu treffen, indem die eine Kategorie dieser Apparate von der Erläuterung der copernikanischen Lehre absieht, die andere wesentlich diesen letzteren Zweck ins Auge faßt. In erstere Klasse gehört z. B. der „Zeitglobus" von R. A. Olin (Washington), welcher dazu dienen soll, alle mathematisch-geographischen Aufgaben, welche es irgend mit der Zeit — als dem Äquivalent der geographischen Länge — zu thun haben, auf rein anschauungsmäßigem Wege auflösen zu lassen. Ferner subsumieren wir der gleichen Gruppe einen von W. Schmidt (Wien) beschriebenen Globus, „welcher zu Beobachtungen im Freien" eingerichtet ist. Erreicht wird dies dadurch, daß man die verlängerte Erdachse drehbar an einem Stative befestigt, um so bequem die Einstellung für eine gegebene Polhöhe zu ermöglichen; der Horizont fehlt für gewöhnlich oder wird, falls man seiner im konkreten Falle notwendig bedarf, „schwebend" am Globus befestigt. Man kann gerne glauben, daß ein solcher Globus, wie ein richtiges Beobachtungsinstrument unter freiem Himmel aufgestellt, dem Unterrichte eines tüchtigen Lehrers erwünschten Vorschub zu leisten vermag, zumal wenn man noch den kleinen Hilfsapparat beizieht, den der genannte Autor gleichzeitig angab; dies ist das Skelett einer dem Globus sich genau anpassenden Halbkugel, welches nur aus den notwendigsten Kreisen besteht und auf dem Globus nach Willkür verschoben werden kann. Speziell die Beleuchtungsverhältnisse zu studieren, ist der Brixsche Globus (Frankfurt a. M.), der einen drehbaren vertikalen „Beleuchtungsring" aufweist, welcher zu dem horizontal einfallenden Strahlenbündel, dem man jedwedes Azimut anweisen kann, unter allen Umständen senkrecht verbleibt.

Eine gewisse Ähnlichkeit mit dem vorerwähnten besitzt der übrigens durchaus originell gedachte, gleichfalls mit Reichspatent versehene „Globus für Unterrichtszwecke“ von E. Naumann (München); sein Wesen ist treffend durch nachstehenden Ausspruch des Patentamtes gekennzeichnet: „Ein Globus, bei welchem einerseits die Schattenkappe mit dem nach der Ekliptikeinteilung stellbaren Sonnenkügelchen und dem auf dem Meridiankreise in der Verlängerung der Erdachse drehbaren, auf die Tageseinteilung des Zifferblattes hinweisenden Zeiger dergestalt lösbar verbunden ist, daß durch Drehung dieses Zeigers Schattenkappe und Sonnenkügelchen die scheinbare Tagesbewegung für alle unter dem Meridiankreise liegenden Orte vollführen, und bei welchem andererseits zugleich nach Einstellung des Meridiankreises in den (magnetischen) Meridian der auf der Tafel stehende Schattenstift (Gnomon) durch seinen Schatten den Lauf der Sonne verfolgen läßt, sowie die Tageszeit angiebt.“

Andere Apparate sind, wie bemerkt, dazu bestimmt, den Lauf der Erde um die Sonne klar zu machen und zumal den Wechsel der Jahreszeiten zu veranschaulichen. Bis zu einem gewissen Grade dient diesem Wunsche schon jede Kugel, die man, bei stets parallel verbleibender Achse, um eine Lichtquelle sich im Kreise herumbewegen läßt. Auch das schon zum Inventarium der Volksschule gehörige Tellurium, mit welchem häufig ein Lunarium verbunden ist, eignet sich nicht übel zur Versinnlichung der Erdbewegung im Raume, zumal wenn es mit einem Uhrwerke versehen ist; nur sollte auch die wahre Neigung der Mondbahn gegen die Ekliptik zur Geltung gelangen, was aber an technischen Schwierigkeiten gewöhnlich scheitert. Das Tellurium von Pick (Salzburg) gestattet, die Erdkugel in einer Anzahl äquidistant auf einem Kreise angebrachter Hülsen aufzustecken; im Mittelpunkte steht das die Sonne repräsentierende Licht, und das Wandern der Schattengrenze ist damit leicht ersichtlich zu machen. Der Thatsache, daß die Erdbahn in Wahrheit kein Kreis, sondern eine Ellipse ist, sucht eine von Dronke (Trier) vorgeschlagene Abänderung gerecht zu werden. Ein neues und berechtigtes Prinzip führen jene Apparate ein, welche zur Erde und Sonne noch eine beide umschließende Glashohlkugel mit eingezeichneten Sternbildern hinzufügen. Wir meinen hier einerseits das — leider nicht in den Handel gelangte — Ekliptikum von Goetz, andererseits den copernikanischen Himmelsglobus von Ducrue (beide München), welch letzteren der Erfinder der mathematischen Sektion des bayerischen Gymnasiallehrertages zu Bamberg (Pfingsten 1894) demonstrierte.

Ganz ungemein vielseitig brauchbar und für alle möglichen Forderungen eingerichtet ist der Universalapparat von Mang, der aber, weil natürlich die Einrichtung eine etwas kompliziertere ist, vor einer geringen Anzahl von Schülern sich mit größerem Nutzen als vor einer bevölkerten Klasse erklären lassen möchte. Weitaus das vollkommenste endlich auf dem Gebiete der astronomisch-geographischen Demonstrationsapparate ist der Projektionsglobus von Adami (Bayreuth); derselbe ist — freilich bisher der Kosten halber — nur in zwei Exemplaren ausgeführt und gewährt drei große didaktische Vorteile: man kann an ihm die gewöhnliche Globuslehre einüben; man kann daran die Himmelserscheinungen im ptolemäischen Sinne vorführen; und man vollzieht schließlich den Übergang von der geozentrischen zur heliozentrischen Weltbetrachtung vor den Augen des Zuschauers in ganz ähnlicher Weise, wie sich dieser Übergang thatsächlich im Laufe der Jahrhunderte vollzogen hat.

Litteratur: Fiorini-Günther, Erd- und Himmelsgloben, ihre Geschichte und Konstruktionen, Leipzig 1895. — Berger, Geschichte der wissenschaftlichen Erdkunde bei den Griechen, Leipzig 1887—1893; 3. Band, S. 126 ff.; 4. Band, S. 143 ff. — Günther, Martin Behaim, Bamberg 1890. — Die ältesten Erdgloben, Zeitschr. f. wissenschaftl. Geogr., 1. Band, S. 179 ff. — F. v. Wieser, Magelhaës-Straße und Australkontinent auf den Globen des Johannes Schoener, Innsbruck 1881. — R. Wolf, Geschichte der Astronomie, München 1877, S. 195 ff. — Instruktion für den Unterricht an den Realschulen in Österreich, Wien 1885, S. 100 ff. — Wollenweber, Globuskunde zum Schulgebrauche und Selbststudium, Freiburg i. B. 1879. — Adam, Globus, Wien 1887. — H. J. Klein, Populäre astronomische Encyklopädie, Berlin 1871, S. 259 ff. — Olin, Der Zeitglobus, Washington 1880. — W. Schmidt, Beschreibung eines Telluriums, Wien 1884. — W. Schmidt, Zum Unterrichte in der mathematischen Geographie am Untergymnasium, Wien 1889. — A. Brix, Neuer Globus für mathematische Geographie, Frankfurt a. M. 1883. — Patentschrift Nr. 35659 des kaiserlichen deutschen Patentamtes. — H. Pick, Ein neues Tellurium, Salzburg 1878. — Dronke, Elliptisches Tellurium, Pädagog. Archiv, (2) 29. Band, S. 101 ff. — Mang, Das zerlegbare Tellurium-Lunarium, Weinheim 1883. — Adami, Ein neuer Projektionsglobus, Ausland, 65. Band, S. 321 ff.

München. S. Günther.

Goethe als Pädagog

1. Einleitung. 2. Goethes Entwickelung. 3. Ziel und Aufgabe der Erziehung. 4. Goethes ethischer Standpunkt. 5. Mittel, zum Ziel zu gelangen: die Frömmigkeit. 6. Pädagogische Provinz. 7. Soziale Betrachtungsweise. 8. Erzieherische Forderungen im einzelnen. 9. Praktische Bethätigung. 10. Äußere Einflüsse. 11. Bedeutung Goethes für die Gegenwart. 12. Schlußbetrachtung.

Wenn wir von Eisenach aus dem anmutigen Marienthal folgend die Höhe des Waldgebirges erklimmen, sehen wir nach Süden hin den verhängnisvollen Schauplatz der Wahlverwandtschaften vor unseren Füßen liegen. Aus dem Grün der Baumgruppen und den weithin sich erstreckenden Wiesenflächen schimmert der Spiegel des kleinen Sees, über welchen Ottilie die traurige Fahrt unternahm, die den Tod des Knaben herbeiführte und die Katastrophe beschleunigte. Zu uns herauf ist der Pfad durch Felsen gebrochen, den Charlotte mit dem Hauptmann entworfen und ausgeführt. In der Ferne birgt sich an den Teichen die alte Mühle zwischen Felsen und hohen Bäumen, in deren Schatten die Schloßbewohner sich gern zusammenfanden.

Ein unendlicher Friede ruht über Thal und Felsen, über Bach und See, Wiesen und Wald, einen scharfen Gegensatz bildend zu den Stürmen und Leidenschaften, von denen die Bewohner des Schlosses hin und her bewegt wurden.

Die Seelengemälde aber, welche der Dichter entwirft, spiegeln nicht nur die Irrgänge wieder, in die das Gemüt des Menschen sich verlieren kann, sondern ihnen liegt vor allem die Idee einer Läuterung, einer Erziehung zu Grunde, die mitten unter den unheilvollen Wirrnissen das ausgleichende und versöhnende Element bildet.

Wie grausam wird Ottilie von dem Schicksal erzogen! Und doch wie wunderbar! Sie denkt es sich als eine glückliche Bestimmung, andere auf gewöhnlichem Wege zu erziehen, da sie selbst auf dem sonderbarsten erzogen worden. „Sehen wir nicht in der Geschichte," ruft sie aus, „daß Menschen, die wegen großer sittlicher Unfälle sich in die Wüste zurückzogen, dort keineswegs, wie sie hofften, verborgen und gedeckt waren? Sie wurden zurückgerufen in die Welt, um die Verirrten auf den rechten Weg zu führen, und wer konnte es besser, als die in die Irrgänge des Lebens Eingeweihten?" Sie kennen ja die Mächte, die das Leben des Menschen bedingen und gestalten, da sie ihnen selbst so nahe getreten sind. Und unserem Dichter nicht am wenigsten. In seinem Garten zu Weimar hatte er, ein Freund sinnlicher Anschauung, zwei Symbole aufgestellt, die ihm als Hauptfaktoren in der Entwickelung des Menschen erscheinen. Kubus und Kugel sind ihm die Sinnbilder für das Beständige und den Wechsel, für Gesetz und Freiheit, für das Bleibende in der Individualität und die Wirkung zufälliger Umstände. Denn so lautet des Dichters Erklärung: „Das Gewebe unseres Lebens und Wirkens bildet sich aus gar verschiedenen Fäden, indem sich Notwendiges, Zufälliges, Willkürliches und rein Gewolltes, jedes von der verschiedensten Art und oft nicht zu unterscheiden, durcheinander schränkt."

Diesen Fäden ist der Dichter in allen seinen Entwickelungsphasen mit Vorliebe nachgegangen. Schon der jugendliche Goethe ermüdete nicht über Flüchtigkeit der Neigungen, Wandelbarkeit des menschlichen Wesens, sittliche Sinnlichkeit und über all das Hohe und Tiefe nachzudenken, dessen Verknüpfung in unserer Natur als das „Rätsel des Menschenlebens" betrachtet werden kann. Je mehr er in dieses Rätsel eindringt, um so eher tritt er von der Ansicht zurück, daß diejenigen glücklich zu preisen seien, deren sich das Schicksal annehme, weil es jeden nach seiner Weise erziehe. Vielmehr festigt sich die Überzeugung in ihm, die der Unbekannte im Wilhelm Meister ausspricht: „Das Schicksal ist ein vornehmer, aber teurer Hofmeister. Ich würde mich immer lieber an die Vernunft eines menschlichen Meisters halten. Das Schicksal mag an dem Zufall, durch den es wirkt, ein sehr ungelenkes Organ haben. Denn selten scheint dieser genau und rein auszuführen, was jenes beschlossen hatte." Dem Schicksal mit seinen Zufälligkeiten setzt er also die Planmäßigkeit der vernünftigen Erziehung gegenüber. Charakteristisch für diese ist, daß die Ziele genau bestimmt und die Mittel und Wege gut abgewogen sind, die zu jenen deutlich gedachten Zielen hinführen. Nicht mit einemmal steht dem Dichter diese Planmäßigkeit vor Augen; langsam, allmählich reift sie, bis sie endlich in einer originellen Schöpfung zusammengefaßt erscheint.

In kurzen Zügen sei dieser Entwickelungsgang hier vorgeführt. Aus ihm wird ersichtlich, wie die Ideen, welche der Dichter über

Gott, Menschenleben und Natur faßte, auch bestimmend für die Ansichten werden, die er in Bezug auf die Erziehung in sich ausbildet.

Nach der stürmischen Jugendepoche klärt sich während des ersten 10jährigen Aufenthaltes in Weimar das erste harmonisch-einheitliche Bild in ihm ab. Der läuternde Einfluß, welchen die Freundschaft mit Charlotte von Stein ausübte, führte den Dichter zu klarer und fester Auffassung seiner Lebensaufgabe. Spinoza war ihr gemeinsamer Heiliger; wie eine Andacht erscheint das tägliche Lesen der Ethik. Was für Gedankenreihen sich hieran geknüpft, wußte Goethe später nicht mehr anzugeben. Aber der seelischen Wirkung war er sich wohl bewußt: Er fand hierbei eine Beruhigung seiner Leidenschaften; auch schien sich ihm eine große und freie Aussicht über die sinnliche und sittliche Welt aufzuthun. Spinoza bot ihm ein Doppeltes: 1. Die große Uneigennützigkeit, die aus jedem seiner Sätze hervorleuchtet, und 2. die weite Auffassung der Natur, die der des Dichters verwandt, ein unzertrennlicher Bestandteil seines pädagogischen Denkens und Fühlens wurde.

Das Ideal der grenzenlosen Uneigennützigkeit wurde in ihm entwickelt durch die Ausübung seiner Berufsthätigkeit im Verkehr mit dem Herzog. Indem er dabei Wilhelm Meister langsam in sich reifen läßt, tritt immer deutlicher der Gedanke hervor, daß die eigenartige Ausbildung der Persönlichkeit und die Ausführung der ihr zugewiesenen Lebensaufgabe das höchste Ziel alles Menschenlebens sei.

Diese innere Umbildung, in der begriffen er von sich schreiben konnte: „In mir reinigt sich's unendlich; vom Geist fallen mir täglich Schuppen und Nebel“ — legte ihm auch den Wunsch nahe, reine und harmonische Verhältnisse zu den Menschen seiner Umgebung herbeizuführen. Es geht ihm klar auf, in was für einem sittlichen Tod wir gewöhnlich leben, und woher das Eintrocknen und Einfrieren eines Herzens kommt, das in sich nie hart, nie kalt ist. Um so mehr mußte ihn das dürre Alltagsleben abstoßen, das zur Begründung solcher Harmonie wenig Möglichkeit bot. Aber er lernte es, auch die ärmlich Hinlebenden ohne Haß, freilich auch ohne Freude, zu betrachten, als Erscheinungen, die in ihrer unabänderlichen Existenzweise als notwendig hinzunehmen seien. Diesen Stimmungen giebt er in einem Brief an Frau von Stein so Ausdruck: „Das danke ich Dir, Liebste, alle Tage, daß ich Dein geworden bin und Du mich aufs Rechte gebracht hast. Die Seele aber wird immer tiefer in sich zurückgekehrt, je mehr man die Menschen nach ihrer und nicht nach seiner Art behandelt. Die Existenzen fremder Menschen sind der beste Spiegel, worin wir die unsrige erblicken können. Meine Nähe zu Dir fühl' ich immer. Durch Dich hab' ich einen Maßstab für alle Frauen, ja für alle Menschen, durch Deine Liebe einen Maßstab für alles Schicksal. Nicht daß sie mir die übrige Welt verdunkelt; ich sehe recht deutlich, wie die Menschen sind, was sie sinnen, wünschen, treiben und genießen.“

Hier sehen wir — neben dem Gedanken an die Ausprägung der eigenen Persönlichkeit — den Blick auf die menschliche Umgebung gerichtet und so die Keime einer Sozialbetrachtung, die an Intensität und an Umfang immer mehr zunehmen sollte.

Nun, nachdem der Charakter des Dichters in sich einen festen Halt gewonnen und in den Tiefen der eignen Seele ein unerschütterliches Schwergewicht fühlte, das sein Weiterschreiten sicherte, kam die Zeit, wo solch gewaltig aufstrebendes Selbstbewußtsein Befreiung aus einer Bahn verlangen mußte, die doch im besten Fall nur als Erziehung, als indirekter Weg zum Ziel gelten konnte. Daher der plötzliche Aufbruch nach Italien, wo ein neues künstlerisches Ideal reift, eine Weltbetrachtung, in der naturwissenschaftliche und künstlerische Interessen sich durchdringen, Momente, die in seinen Erziehungsplänen später eine bedeutende Rolle spielen sollten.

Nach der Rückkehr aus Italien zog dann mit Kant eine neue geistige Macht in den Kreis seines Denkens ein, die hier um so mehr zu betonen ist, als die ethischen Betrachtungen, zu denen Kant ihn anregte, die erzieherischen unmittelbar beeinflußten.

Hatte sich in ihm das Gefühl der Abhängigkeit des einzelnen vom allgemeinen schon so weit zugespitzt, daß die Selbständigkeit des Individuums dadurch aufgehoben schien, so wurde er durch Kant wiederum zur Schätzung des intellektuellen und sittlichen Einzelwillens gebracht, der das Recht und die Pflicht hat, die Welt nach seinem Sinn und seinem inneren Gesetz zu erfassen und zu behandeln.

Die Vertiefung aber in die Werke des Königsberger Philosophen ward ihm durch seinen neugewonnenen Freund Schiller erleichtert. Dieser hatte es bekanntlich unternommen, die strengen Imperative der kantischen Moral ge-

fälliger zu machen, indem er sie neben die ästhetischen Forderungen setzte. Die nahe Verwandtschaft des Schönen und Guten legte er in den Briefen über ästhetische Erziehung dar. Diesen Gedanken stimmte Goethe zu, wenn er auch der herben Unbedingtheit der Kantischen Pflichtforderungen näher stand, als der Anschauung der Briefe. Deshalb gab er in dieser Zeit den „Lehrjahren“ jenen Abschluß, der den Helden von seiner ästhetischen Laufbahn auf die nüchterne eines praktisch-sittlichen Handelns weist und ihn so zu einem rücksichtslosen Bruch mit seiner Natur und ihren Neigungen zwingt. In ähnlichem Sinne erfolgte die endliche Fassung der Faustidee, kraft welcher das hohe Glück des schönsten Augenblicks in die aufopferungsvolle praktische Thätigkeit für das Gemeinwohl gesetzt wird.

Immer tiefer war sein Blick eingedrungen in die Bedingungen, denen Natur- und Menschenleben unterworfen sind. Daher ist es nicht wunderbar, daß wir ihm so reiche Offenbarungen für Erziehung des Einzelnen wie der Gesamtheit zu danken haben.

Wer in den eignen Entwickelungsgang eindringt, wie Goethe es gethan, ihn gleichsam wie ein fremdes Objekt vor sich hinstellt und analysiert, mit vollem Bewußtsein von sich abstreifend, was als fremd, als hinderlich, die innere Harmonie störend erscheint; wer so in fortlaufend höherer Besinnung auf sich und seine Bestimmung in immer größerer Klarheit die Ziele alles Menschenlebens und die mancherlei Wege, die dahin führen, überblickt — der wird dann von sich erzieherische Wirkungen ausströmen lassen, die um so stärker sind, je reicher das innere Leben sich gestaltet.

Allerdings hat Goethe wohl nie daran gedacht, ein System der Erziehung aufstellen zu wollen, durch folgerechte Anwendung logischer Operationen ein Lehrgebäude aufzuführen, das auf bestimmten Prinzipien ruhend, durch die Geschlossenheit der Gedanken wirke. Was aber diesen an systematischem Zusammenhang etwa abgeht, das gewinnen sie durch ihre Unmittelbarkeit. Denn was der Dichter giebt, ist aus dem Leben gegriffen, durch besondere Ereignisse veranlaßt, durch langjährige Erfahrung abgeklärt, in eine durchsichtige Form gebracht und dadurch zu der Wirkung eines allgemeinen Gesetzes erhoben. Hie und da treffen wir auf widersprechende Aussprüche, weil der besondere Augenblick einmal dies, das andere Mal jenes hervorruft. Doch zeigt sich in allem eine einheitliche Richtung des Denkens und Strebens. Grundlegend bleibt immer die Richtung auf Bildung der Persönlichkeit zu einem Ganzen, zu einem in sich harmonisch gestimmten Charakter, der dauernd die gleichen Ziele verfolgt, getragen von derselben Gesinnung, die stets darauf ausgeht, den wechselnden Bedingungen der Außenwelt gegenüber dem Menschen eine würdige Gestaltung seines Lebens und ein vollkommenes Ebenmaß zur Pflicht zu machen.

Aufgabe der Erziehung ist nach Goethe die Ausbildung des Individuums zu einer geschlossenen, im Dienste des Ganzen thätigen Persönlichkeit.

Die Verwirklichung dieser Aufgabe in größerem Stil soll dann zur Gründung eines allgemeinen sittlichen Weltbundes führen, in dem die Menschen sich mit allen ihren Kräften, mit Herz und Geist, Verstand und Liebe vereinigen.

Darum soll auch die Ausbildung des Einzelwesens, wenn sie sich auch an die individuelle Naturbeschaffenheit anzuschließen hat, doch immer im Einklang stehen mit der Beschaffenheit des Naturganzen, dem es angehört. Der Einzelne soll immer als Teil des Ganzen sich betrachten und über sein Verhältnis zu der Gesamtheit sich Klarheit verschaffen. Denn unser wahres Leben finden wir nur in dem Aufgeben einer Beschränktheit, die das Glück allein in dem eigenen persönlichen Wohlergehen sucht. Nur auf diese Weise kann jener allgemeine sittliche Weltbund entstehen, der in den Wanderjahren in dichterischer Vorahnung dargestellt wird.

Das sittliche Streben ist dem Menschen aber nicht leicht gemacht, da in ihm entschiedene Triebe vorhanden sind, die seiner Thätigkeit eine andere, als die sittlich geforderte Richtung geben wollen. Der Streit der verschiedenen entgegengesetzten Triebe wirft den Menschen in jene Verworrenheit, die Goethe als das eigenste Kennzeichen eines unheilvollen Zustandes empfindet:

> Des Menschen Leben scheint ein herrlich Los;
> Der Tag wie lieblich! so die Nacht, wie groß.
> Und wir gepflanzt in dieses Paradieses Wonne,
> Genießen kaum der hocherlauchten Sonne,
> Da kämpft sogleich verworrene Bestrebung
> Bald mit uns selbst, und bald mit der Umgebung.

Wie aber kommen wir aus dieser Verworrenheit heraus? In uns selbst liegt das Rätsel, die wir Ausgeburt zweier Welten sind. Deshalb müssen wir in aufrichtigem Streben nach Selbsterkenntnis die prüfenden Blicke ins eigene Innere lenken. Hier finden wir den Richter,

der allein für uns maßgebend sein kann: das Gewissen. Das Gewissen irrt nicht; es bedarf keines Ahnherrn; mit ihm ist alles gegeben; es hat nur mit der inneren eignen Welt zu thun. Der Wille muß lernen, um vollkommen zu werden, dem Gewissen sich zu fügen, auf den inneren Richterspruch zu hören, wie es der Held der Wanderjahre thut, von dem es heißt:

Zwar pflegt er nicht zu singen und zu beten,
Doch wendet er, sobald der Weg verfänglich,
Den ernsten Blick wo Nebel ihn umtrüben,
Ins eigne Herz und in das Herz der Lieben.

In diesen Wanderjahren Wilhelm Meisters ist der Grundsatz der selbstbewußten thatkräftigen freien Sittlichkeit zu vollem Ausdruck gekommen, wie Goethe sie in jedem Werdenden verwirklicht sehen wollte. Sie stützt sich vor allem auf die Beständigkeit der Gesinnung; sie allein kann uns aus den Schwankungen befreien. Sie verbürgt dem Menschen die sittlich zweckvolle Ausübung seiner Thätigkeit; hier liegt für ihn die einzig giltige Wahrheit, das Ziel seines Strebens. Im Christentum aber sind ihm die wertvollsten Hilfen gegeben. Denn, so sagt Goethe, „die christliche Religion ist ein mächtiges Wesen für sich, woran die gesunkene und leidende Menschheit von Zeit zu Zeit sich immer wieder emporgearbeitet hat; und indem man ihr diese Wirkung zugesteht, ist sie über aller Philosophie erhaben und bedarf von ihr keiner Stütze. Mag die geistige Kultur nur immer fortschreiten, der menschliche Geist sich erweitern, wie er will; über die Hoheit und sittliche Kultur des Christentums wird er nicht hinauskommen."

Das Mittel aber, um zu der obersten Stufe menschlicher Entwicklung zu gelangen, ist, wie Goethe schlicht sich ausdrückt, die Frömmigkeit. Ein merkwürdiges Wort in seinem Mund: und von besonderem Sinn bei ihm, so daß wir wohl begreifen können, wie seine Freundschaft mit Herder auf die Dauer nicht bestehen konnte. Die Frömmigkeit ist Goethe nicht Zweck, sondern nur der Weg, auf dem man durch die reinste Gemütsruhe hindurch zur höchsten Kultur gelangen kann. Diese Gemütsruhe wird von ihm bezeichnet als Friede Gottes, der den schärfsten Gegensatz bildet zu jeder Verworrenheit und kräftig genug ist, uns mit uns selbst und der Welt ins Gleiche zu setzen — eine ähnliche Stimmung, wie sie hervorleuchtet aus den Versen:

Gottes ist der Orient,
Gottes ist der Occident,
Nord- und südliches Gelände
Ruhn im Frieden seiner Hände.

Fragen wir aber näher nach dem Gottesbegriff Goethes, so fällt vor allem auf, daß er auch hier den rein individuellen Charakter einer solchen Vorstellung scharf betont. Unumwunden gesteht er: „Ich für mich kann bei den mannigfachen Richtungen meines Wesens nicht an einer Denkweise genug haben. Als Dichter und Künstler bin ich Polytheist — Pantheist hingegen als Naturforscher, und eines so entschieden als das andere. Bedarf ich eines Gottes für meine Persönlichkeit als sittlicher Mensch, so ist auch dafür schon gesorgt." Dies letztere hat offenbar mit der pantheistischen Vorstellung nichts zu thun.

Auch ist die pantheistische Denkweise, wo sie sich bei Goethe findet, nicht eine derartige, daß sie zu den Aufgaben des sittlichen Menschen in Widerspruch träte. Die von Gott erfüllte Natur wird in ihrer Gesamtheit aufgefaßt als bestimmt, der sittlichen Entwickelung der Menschheit zu dienen. „Diese plumpe Welt aus einfachen Elementen zusammenzusetzen, sagt Goethe, und sie jahraus, jahrein in den Strahlen der Sonne rollen zu lassen, hätte Gott wenig Spaß gemacht, wenn er nicht den Plan gehabt hätte, auf dieser materiellen Unterlage sich eine Pflanzstätte von Geistern zu gründen." Die Ausdrucksweise läßt zweifellos auf eine persönliche Gottesvorstellung schließen. Darauf deutet auch der Satz: „Ich frage nicht, ob dieses höchste Wesen Verstand und Vernunft habe, sondern ich fühle, es ist der Verstand, die Vernunft selbst. Alle Wesen sind davon durchdrungen, und der Mensch hat davon so viel, daß er Teile des Höchsten erkennen kann." In den ergreifenden Versen des pater profundus aber, im Schlußakt des Faust, empfinden wir das Walten des höchsten Wesens in der Natur als fortwährende Äußerung der höchsten Liebe.

Diese Gottesvorstellung erweckt nun das Vertrauen, daß das sittliche Streben mit den Bedingungen der empirischen Welt im Einklang stehe. Trotzdem führt diese Vorstellungsweise den Menschen nur in die Vorhöfe der Religion. Die Enträtselung des ewig Ungenannten bleibt dem einzelnen und seinem innersten Seelenleben vorbehalten, indem er jene höchste Macht auch als Leiterin seiner persönlichen Geschicke anzuerkennen sich gedrungen fühlt. Von seinem Wilhelm Meister äußert Goethe: Er scheine nichts anderes sagen zu wollen, als daß der Mensch trotz aller Dummheiten und Verwirrungen von einer höheren Hand geleitet, dennoch zum glücklichen Ziele

gelange. Und ebenso im Faust eine immer höhere und reinere Thätigkeit bis ans Ende und von oben die ihm zu Hilfe kommende ewige Liebe.

Mit dem ethischen Moment, das in der Ausgestaltung der Persönlichkeit hervortritt, verbindet sich das religiöse, insofern das Schicksal mit seinen Zufälligkeiten nun unter den Gesichtspunkt einer höheren Leitung gerückt wird, der das Menschenleben unterworfen ist, vor der sich jeder in Ehrfurcht beugen soll.

Damit fühlen wir uns mitten hineinversetzt in die pädagogische Provinz der Wanderjahre. Auf das Prinzip der Ehrfurcht gründen die Sachverständigen der Provinz ihr Erziehungssystem. Das Wertvolle, das geheimnisvolle Etwas, worauf alles hinausläuft, ist die Ehrfurcht. Sie richtet sich auf das, was über uns, neben uns und unter uns ist: Auf Gott, Menschen und Natur. Aus diesen drei Ehrfurchten entspringt die Ehrfurcht des Menschen vor sich selbst, die ihn zum Höchsten gelangen und auf dieser Höhe verweilen läßt, ohne durch Dünkel und Selbstheit wieder ins Gemeine gezogen zu werden.

Auch hier tritt wieder deutlich hervor, wie der Dichter den Schwerpunkt in das Innere des Menschen verlegt wissen will. Alle Erscheinungen der Natur sind nach ihm Offenbarungen der Gottheit; der Mensch die hervorragendste. So heißt es in Ottiliens Tagebuch: „Das eigentliche Studium der Menschheit ist der Mensch.“ An diesen Glauben knüpft sich aber unmittelbar das Interesse für die Erziehung des Menschen, mag man ihn vorzugsweise als natürlich bedingtes, oder mehr als historisch und sozial bestimmtes Wesen ansehen; mag man das Dämonische in seiner Natur für das eigentlich Treibende halten oder das während der Entwickelung Gewordene — oder endlich die eigentümliche Verschlingung aller dieser Momente, die uns der Dichter in den „Orphischen Urworten“ vorführt:

Wie an dem Tag, der dich der Welt verliehen,
Die Sonne stand zum Gruße der Planeten,
Bist alsobald und fort und fort gediehen
Nach dem Gesetz, nach dem du angetreten.
So mußt du sein, dir kannst du nicht entfliehen,
So sagten schon Sibyllen, so Propheten;
Und keine Zeit und keine Macht zerstückelt
Geprägte Form, die lebend sich entwickelt.

Hat der Dichter in dieser ersten Strophe an das Bleibende, an den Kern des Individuellen als den Grundstock der Persönlichkeit gedacht, so treten in den folgenden Strophen die Miterzieher auf, die teils bewußt, teils unbewußt an der Bildung des Menschen arbeiten. Vor allem kommt hier die gesellschaftliche Bedingtheit in Betracht. Wie der Mensch ohne den Menschen nicht zu verstehen ist, so kann auch sein Werden in der Erziehung nur unter Berücksichtigung der Lebensgemeinschaft gedacht werden, die den Untergrund bildet. So kann man sagen: Goethe vertauschte den individualistischen Standpunkt mit dem sozial-ethischen und verkörpert den Umwandlungsprozeß, wie ihn die Erziehungslehre in diesem Jahrhundert durchmachte, in seiner Person.

Diesem doppelten Standpunkt entsprechen auch die Lehr- und Wanderjahre. In den Lehrjahren bildet die schön-menschliche Ausbildung mit Betonung des subjektiven Beliebens das Hauptthema; in den Wanderjahren tritt die staatsbürgerlich-gesellschaftliche Auffassung in den Vordergrund. Die rein individualistische Anschauung wird durch die soziale ergänzt, das 18. Jahrhundert wird vom 19. abgelöst. Alle wichtigen Fragen der bürgerlichen Gesellschaft werden, wenn auch nicht ausführlicher behandelt, so doch in den Wanderjahren gestreift. Die Grundelemente bilden das Pädagogische und das Soziale, und zwar in innerem Zusammenhang. Das Pädagogische des ersten und zweiten Buches, scheinbar im dritten Buche aufhörend, tritt vielmehr in ein höheres Stadium, in das des Sozialen, worin es praktisch verwertet wird. In diesem steten Zusammenhang der beiden Elemente hat uns Goethe den Gang der Erziehung des Menschengeschlechts vergegenwärtigt und zugleich prophetisch die Notwendigkeit einer Reorganisation der Gesellschaft verkündet. Zu diesem Gedanken aber wird er getrieben durch die Betrachtung der gesellschaftlichen Notstände der Zeit. Wie er darüber denkt, hat er öfters dargelegt. So sagt er einmal: „Unsere Zustände sind zu künstlich und kompliziert, unsere Nahrung und Lebensweise ohne die rechte Natur, unser geselliger Verkehr ohne Liebe und Wohlwollen. Jedermann ist fein und höflich, aber niemand hat den Mut, gemütlich und wahr zu sein, so daß ein redlicher Mensch mit natürlicher Neigung und Gesinnung einen recht bösen Stand hat.“

Der Dichter hatte ja selbst den Konflikt zwischen Natur- und Sittengesetz tief empfunden. Welches von beiden höher stehe, diese Frage hatte er in den Wahlverwandtschaften poetisch bearbeitet. Nur durch freiwilliges Aufgeben des Lebens konnte der Sieg des ersten erkauft

werden. Auch Wilhelm Meister beklagt in den Lehrjahren den quälenden Widerspruch. „O der seltsamen Anforderungen der bürgerlichen Gesellschaft," ruft er aus, „die uns erst verwirrt und mißleitet und dann mehr als die Natur von uns selbst fordert."

Wo aber ist der Hebel anzusetzen? „Wie vieles ist leider nicht in unserer Erziehung und in unseren bürgerlichen Einrichtungen, wodurch wir uns und unsere Kinder zur Tollheit vorbereiten," hören wir in den Lehrjahren aus dem Munde des Pfarrers. Darum bildet nicht zufällig die pädagogische Provinz die geistige Mitte der Wanderjahre. Indem der Dichter uns in diese einführt und den vorwiegend pädagogischen Charakter allmählich in den sozialen übergehen läßt, wollte er zeigen, daß der ideale Erziehungsplan, der dort entworfen, als Bedingung für eine neue Gesellschaft, für den sozialen Staat gedacht ist.

Denn das politische Bekenntnis seiner letzten Lebensperiode ist der Staatssozialismus. Ergriffen von den gewaltigen Eindrücken der immer vielseitiger sich entwickelnden Arbeitsleistung des 19. Jahrhunderts, gelangt er zur Überzeugung, daß der einzelne nicht mehr als Individuum, sondern nur als Teil der ungeheuern Arbeitsmaschine zu gelten habe. Eine höhere Macht weist dem Menschen seinen Platz an, der nicht mehr nach eigner Wahl seine Thätigkeit regeln darf. Prophetisch erkennt er die Grundlagen der gesellschaftlichen Neugestaltung und bildet sie konsequent zu einer Zukunftsgestalt des Staatslebens aus.

In der Gesellschaft findet eine Vereinigung des Idealen und Realen statt. Idealisten und Realisten müssen die extremen Seiten ihrer Persönlichkeit opfern, um sich zu zweckvoller Thätigkeit zusammenzuschließen. Eine so eingreifende Änderung in der Stellung des einzelnen zu Staat und Gesellschaft hat zur notwendigen Vorbedingung eine völlige Umwälzung in der Erziehung und Heranbildung des Staatsbürgers. Der Darstellung des Idealstaates schickt daher Goethe die Schilderung einer neuen Erziehungsweise voraus, die pädagogische Provinz, die ein ganzes Landgebiet umfassend, einen Staat im kleinen darstellt, um den Zögling von allen unpädagogischen Einflüssen fern zu halten.

So nimmt Goethe die Bestrebungen Platos, Rousseaus, Fichtes auf und stellt sich in die Reihe der Männer, die das neue Heil von einer neuen Erziehungsweise erwarten. Nur darf man ihr, die ein Produkt dichterischer Phantasie ist, nicht die Umsetzung in die Wirklichkeit zumuten. Die Sprödigkeit und Nüchternheit der realen Welt verträgt nicht solchen Flug der Gedanken. Wozu aber dann um solche Hirngespinste sich kümmern? hören wir den Utilitarier unserer Tage wegwerfend fragen. Schwerlich dürfte man den, dessen Sinnen und Denken ganz von Nützlichkeits-Tendenzen durchsetzt ist, von dem Wert weltüberfliegender Theorieen überzeugen; eher wäre er wohl zu gewinnen, wenn man ihm einige greifbare Gedanken vorsetzte, so daß er mit Faust sagen könnte: „Das sieht schon besser aus! Man sieht doch wo und wie."

Wirklich finden sich in den Goetheschen Dichtungen so feine der Wirklichkeit abgelauschte Züge, ein solcher Reichtum psychologischer Beobachtungen und praktisch wertvoller, nutzbringender Hinweise, daß auch der Empiriker, falls er von der phantastischen Hülle zu abstrahieren vermag, großen Gewinn sich versprechen kann. Es sei dies an zwei Goetheschen Aussprüchen nachgewiesen. „Echt ästhetisch-didaktisch könnte man sein, sagt Goethe, wenn man mit seinen Schülern an allem Empfindungswerten vorüberginge da, wo es kulminiert." Dieser Gedanke bildet den Fundamentalsatz für die Hygiene des Unterrichts, insofern er für die Auswahl und Anordnung der geistigen Nahrungsmittel die Forderung enthält, sich genau an die jeweiligen Apperzeptions-Stufen der geistigen Entwickelung anzuschließen. Wie oft wird dagegen gesündigt, da die üblen Folgen einer verkehrten geistigen Nahrung nicht sofort zu Tage zu treten pflegen. An geistiger Überfütterung oder an falscher geistiger Ernährung stirbt man für gewöhnlich nicht; anders auf dem Gebiet des Körperlichen: darum ist die Menschheit hier von jeher sehr viel ängstlicher mit sich gewesen. Die Forderung, die Unterrichtsmaterien dann der psychischen Bearbeitung darzubieten, wo ihnen das Interesse entgegen kommt, weil sie der jugendlichen Geistes-Verfassung kongenial sind, hängt im Grunde genommen mit einer andern tiefsinnigen Idee Goethes zusammen. Sie läuft auf den Gedanken einer Analogie zwischen der individuellen und der generischen Entwickelung hinaus und und lautet so: „Wenn auch die Welt im ganzen fortschreitet, die Jugend muß immer wieder von vorn anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen."

Mit diesem Satz ist ein Unterrichtsprogramm im großen Stil gegeben. Man muß ihn nur zerlegen und ihn bis in seine letzten Folgerungen hin durchdenken. Dann wird man dahin kommen, den Aufbau des Unterrichts zu fassen als eine ästhetische Darstellung des Kulturerwerbs von den Alten bis zur neueren Zeit. Zugleich wird durch den Goetheschen Gedanken eine großartige Perspektive eröffnet. Auf induktivem Weg findet man im Studium der Kindesseele gewisse Entwickelungsstufen; unabhängig davon zeigt die Völkerpsychologie in der Entwickelung des Menschengeschlechts gewisse Fortschrittsgesetze und Entwickelungsstadien. Es liegt nahe, das darwinistische Prinzip, daß die ontogenetische Entwickelung die phylogenetische rekapituliert, auf das geistige Gebiet anzuwenden und nachzusehen, inwieweit beide Entwickelungsreihen, die individuelle und die generische, sich decken.

Ein bemerkenswertes Beispiel hierfür giebt Goethe selbst in der Schilderung seiner religiösen Entwickelung in „Dichtung und Wahrheit", anhebend mit der Form alttestamentlicher Religiosität, durch die altgermanische hindurchgehend und sich erhebend zur Form echt christlicher Religiosität in der Annäherung an die Brüdergemeinde.

Aber auch für die Konzentration des Unterrichts (die Erlernung der Fremdsprachen) und für den Lernprozeß (Apperzeption und Abstraktion) finden sich bei Goethe sehr beachtenswerte Ausführungen.

Es gehen von einzelnen Sätzen und Ideen des Dichters Anregungen und Gedankenbewegungen aus, die blitzartig das weite Gebiet des Erziehungswesens erhellen und ganze Partieen in neue Beleuchtung rücken können.

Aber nicht nur theoretisch ist Goethe seiner pädagogischen Neigung nachgegangen — er hat dieselbe auch praktisch bethätigt. Auch in diesem Betracht können wir von ihm als „Erzieher" reden.

Schon als Student übt er sich, wie es Brüder zu thun pflegen, in der Bildung der Schwester. Was er in Leipzig in den Moralvorlesungen des Hofmeisters von ganz Deutschland empfing, suchte er sofort praktisch zu verwerten. Nach der eben aufgenommenen Lehre hofmeisterte er seine Schwester Kornelia. Später hat er dann seine Erziehungsweise nicht seinem Sohn gegenüber, wohl aber an Friedrich von Stein bewährt. Er hatte den Knaben in sein Haus aufgenommen, ihn ganz in seinem Sinn zu erziehen. Wie ihm dies gelungen, dafür besitzen wir vollgiltige Zeugnisse. Als Körner den zum Mann Erwachsenen kennen lernte, hebt er die angenehme Empfindung hervor, welche das Ebenmaß Steins auf ihn ausübe. Er betrachtet ihn als ein pädagogisches Kunstwerk. Und Schiller bestätigt dies Urteil, indem er an Körner schreibt: „Goethe hat Friedrich von Stein eigentlich ganz erzogen und sich dabei vorgesetzt, ihn ganz objektiv zu machen. Auch mir ist Stein immer eine sehr wohlthätige Natur gewesen." —

Die Liebe zu den Kindern ist überhaupt ein ausgeprägter Zug in Goethes Wesen. Sie begleitet ihn durch alle Entwickelungsstufen seines wechselreichen Lebens von der Wertherperiode an bis zu den Tagen des Altmeisters. So belauscht Eckermann eine anmutige Szene zwischen dem 81jährigen Dichter und seinem 10jährigen Enkel, der auf Goethe herumkletternd dem Greis viel zu schaffen machte, ohne daß dieser ein Zeichen der Ungeduld von sich gegeben hätte; nur die Worte hinwerfend, daß die Liebe immer ein wenig impertinenter Natur sei. Dem eignen Verkehr mit Kindern entstammen ohne Zweifel nicht nur eine Reihe kleinerer Gedichte, Sentenzen und Denkverschen, sondern auch die Schilderung pädagogischer Situationen, Verhältnisse und Figuren, von Götzens Karl an bis zu dem Schenkenknaben des Divan. Auch die pädagogischen Bemühungen Wilhelm Meisters um Felix und Mignon sind nur poetische Niederschläge der eignen Neigungen des Dichters, der ja sogar seine Freundschaften zu Bündnissen stempelte, die auf gegenseitiger Vervollkommnung beruhten. Jeden wollte er aus seinen Fähigkeiten heraus zum Bürger des unsichtbaren Reiches derer machen, die sich selbst beobachtend sich und das Ganze zu reineren Gedanken und Gesinnungen zu erheben suchen. Auch auf Christiane erstreckten sich seine erzieherischen Bemühungen. Aus den Briefen an sie geht ein dauerndes, rührendes Bestreben hervor, sie zum Verständnis dessen heraufzuziehen, was er selbst betrieb. Und zwar sucht er sie in echt pädagogischer Weise nicht in erster Linie für das Litterarische, sondern für die Natur zu interessieren. Dies können wir vom allerersten Beginn des Verhältnisses an verfolgen.

Daß alle seine Erzieher-Bemühungen aber von bestem Erfolg gekrönt sind, ist leicht erklärlich. Wer eine so überwältigende Individualität besitzt, daß jede fremde davor förm-

lich erlischt, dem kann es nicht schwer werden, die Seele des andern in seine Gewalt zu bekommen, vor allem eine jugendlich unselbständige, allen Eindrücken offene Seele. Die Züge, welche Goethe uns in seiner Eigenschaft als praktischer Erzieher und als Theoretiker enthüllt, zeigen sein Bild uns im Lichte edler, reiner Menschlichkeit, das ein Beispiel gewährt, nachahmenswert für alle Zeiten — nicht am wenigsten für unsere. Ehe wir diesem Gedanken näher zusehen, wollen wir zuvor noch einer dritten Quelle unsere Aufmerksamkeit zuwenden, aus welcher die pädagogischen Bestrebungen des Dichters ebenfalls nachhaltige Anregung und Nahrung erhielten.

Wenn schon sein Entwickelungsgang ihn zu dichterischer Darstellung der großen Erziehungsprobleme antrieb; wenn seine eigene Natur und seine Stellung ihn beständig in erzieherischen Verkehr mit der Welt der Kinder und der Erwachsenen hineinführten — so wurde er endlich auch durch äußere Einflüsse auf diese Bethätigung seiner geistigen Gaben hingewiesen. So hoch er über seiner Zeit stand, so daß von ihm ab eine neue geistige Entwickelungsperiode für unser Volk gerechnet werden kann, so war er doch wiederum ein Kind seiner Zeit. Ihren Einflüssen war er so gut unterworfen, wie andere Sterbliche. Und um so mehr konnte er sich ihnen hingeben, je mehr sie den eigenen Neigungen und Strebungen entsprachen.

Die Zeit seiner Entwickelung, seines Werdens stand noch ganz unter dem Einfluß Rousseauscher Ideen. Wohl niemals ist das Problem der Erziehung mit mehr Eifer und größerer allgemeiner Teilnahme theoretisch und praktisch in Angriff genommen worden als in dem Zeitalter der Aufklärung. Die Idee der Volksaufklärung und Erziehung war die vorherrschende Idee des 18. Jahrhunderts geworden. Bedeutsam erscheint die Verbindung zweier Tendenzen: Der Erwachsene soll im Sinne des aufgeklärten Absolutismus über seine Pflichten und Aufgaben belehrt, zugleich aber die von Rousseau angeregten neuen Ideen über Erziehung eingebürgert werden. In gleicher Weise verbindet sich in beiden Teilen des Wilhelm Meister die Frage nach den Bildungsmitteln des Mannes und Staatsbürgers mit der Entwickelung der Grundsätze über die Erziehung der Jugend.

Aus dem philosophischen Jahrhundert war ein pädagogisches geworden. Wo erzog man damals nicht in Deutschland! Erziehungsanstalten, Erziehungsmethoden schossen aller Orten und Enden wie Pilze in die Höhe. Die Erziehungsgedanken lagen gleichsam in der Luft; alle Welt war von pädagogischen Gelüsten angewandelt und auf Erziehung alles zugeschnitten. In welch gesteigerter, ja fast ausschließlicher Weise die pädagogische Idee alle Anschauungen, gerade der besten Männer beherrschte, wird sofort erkennbar, wenn wir nur drei Werke nennen, deren jedes den Bestrebungen einer Periode deutscher Geistesentwickelung seinen Stempel aufgedrückt hat.

Lessing, der Erzieher seines Volkes zu geistiger Freiheit, faßte — einen Gedanken von Clemens von Alexandrien aufgreifend — die ganze Entwickelung der Weltgeschichte in dem Begriff einer Erziehung durch das göttliche Walten auf. Seiner Weisheit letzten Schluß bilden die tiefsinnigen Paragraphen der Erziehung des Menschengeschlechts.

Als die Entartung der französischen Revolution die innere Hohlheit und Haltlosigkeit der herrschenden Kultur erschreckend klar machte, sah Schiller nur einen Ausweg, um das Vernunftwidrige der herrschenden Zustände in befriedigende Verhältnisse überzulenken: Eine auf der Grundlage des Schönen ruhende Bildung müsse die künftigen Bürger des Vernunftstaates erziehen. 1795 veröffentlichte er in den Horen seine Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen.

Als auch in Deutschland das alte Gebäude zusammengestürzt war und die ersten Steine zum Neubau gehoben werden sollten, forderte Fichte, der begeisterte Schüler Pestalozzis, 1807 in den Reden an die deutsche Nation eine neue Erziehung auf neuer veränderter Grundlage. Und wie die Briefe über ästhetische Erziehung eine unleugbare Verwandtschaft mit Wilhelm Meisters Lehrjahren aufweisen, so sind Fichtes Ausführungen mit manchen wichtigen Schilderungen in den Wanderjahren zu vergleichen.

Fügen wir noch hinzu, daß Wielands goldner Spiegel, Basedows Elementarwerk unseren Dichter lebhaft beschäftigten, daß er das bekannte Philanthropin zu Dessau mehrfach besuchte — Anklänge daran finden sich genug in der pädagogischen Provinz der Wanderjahre — so wird es nicht unerklärlich scheinen, daß Goethe solchen Einflüssen sich nicht entziehen konnte. Die Wirkung war, daß er selbst im Wilhelm Meister sich den Verfassern von Erziehungsromanen anreihte, die weit über Rousseau zurück auf arabische und antike Vorbilder weisen.

Verschiedene Momente trafen also in der glücklichsten Weise zusammen, um dem großen Dichter die Bethätigung auf einem Gebiet nahe zu legen, auf welchem sich die ersten Geister der Nation fanden. Unter ihnen ragt er hervor durch den Reichtum der Gedanken und durch die Wucht des Eindrucks, den er auf seine Zeitgenossen ausübte, dem auch wir uns nicht entziehen können.

Unser Jahrhundert und unsere Pädagogik weiß viel zu schreiben über harmonische Bildung.

Denkt sie daran, daß dieses Ideal in Goethe verwirklicht uns entgegentritt, in ihm, der einen freien offenen Blick für alles Menschliche verband mit tiefgehendem Eifer, das Leben in der Natur zu erfassen? Wie niedrig erscheint dem gegenüber der Streit der Humanisten und Realisten, der sich in unsere Tage fortpflanzt, Zeugnis gebend von der Zerrissenheit und Einseitigkeit moderner Bildung. Allerdings scheint es jetzt ungleich schwerer als sonst, die Forderungen eines schönen Ebenmaßes in Einklang zu setzen mit den Zudringlichkeiten einer hoch gesteigerten Gegenwart. Aber erscheinen darum die Forderungen selbst hinfällig? Gewiß nicht. Je mehr unserer Zeit das Ideal freier, schöner Menschlichkeit verloren zu gehen droht, um so mehr sollte sie sich der befreienden Wirkung hingeben, die von einer Persönlichkeit ausströmt, welche die Forderungen reinen Menschentums in sich in so hohem Grade verwirklicht hatte.

Und wenn es nur der Genuß wäre, den wir empfinden, wenn der eigenste Sinn unserer Gedanken aus dem Munde eines anderen reicher, voller und in größerem Umfang uns wieder entgegen tritt; wenn uns dadurch mit einem Schlag klar wird, was wir vorher ahnten; wenn wir anschauen lernen, was wir meinten — wäre dies an sich nicht schon ein reicher Gewinn? Aber er ist ein weit größerer, der für die Gegenwart aus der Vertiefung in die Goetheschen Erziehungs-Gedanken, in individueller und in sozialer Hinsicht herausspringt. Nicht als ob wir meinten, daß das Goethesche Bildungsideal als ein Universalmittel für unsere verbogene Bildung anzusehen sei, so wie die Vertiefung in Rembrandt mit einem Schlag die Wiedergeburt der Gesellschaft herbeiführen könnte, sondern dem Gedanken wollen wir wenigstens in flüchtigen Umrissen nachgehen, was die Gegenwart aus der Betrachtung Goetheschen Reichtums für sich gewinnen könnte.

Wer will sagen, wieweit die pessimistischen Anwandlungen, von denen manche unserer Zeitgenossen heimgesucht werden, im Volke gehen? Daß sie bei größerer Verbreitung eine große Gefahr in sich bergen — wer wollte das bestreiten? Wie kann man glauben, daß von einem Menschen etwas Gutes kommen könnte, der sich selbst aufgiebt? Aber auf welche Weise helfen? Ist überhaupt eine Gegenwehr möglich? Wenn sie es ist, dann kann sie nur gesehen werden in der erlösenden Wirkung, die eine Welt ausübt, welche weit über dem Kleinkram des täglichen Lebens liegt. Unsere Vorfahren retteten sich zur Zeit nationaler Krisen in die Idealwelt des klassischen Altertums und richteten sich an ihr zu neuem Schaffen in die Höhe.

Wir verschmähen zwar diese Zuflucht nicht, aber näher liegt uns doch die nationale Gedankenwelt, die von jenen ewigen Quellen genährt aus den Goetheschen Werken uns zuströmt.

Zurückgestoßen von den Wirrnissen, wie sie das gesellschaftliche und das nationale Leben unvermeidlich erzeugt, rettet sich die Seele in eine Umgebung, die zwar ganz unsere Welt widerspiegelt, ihre Stände, ihre Arbeiten, Vergnügungen, Leidenschaften und Ideale — aber in einer Beleuchtung, worin wir das Wirkliche nie zuvor gesehen. Wir vertiefen uns in sie, in stillem Staunen, das Alltägliche so sinnreich, das Bekannte so schön, das Leichtsinnige so wenig verletzend, das Verwickelte so verständlich, das Herzzerreißende so rein und das Heilige so menschlich zu finden. Wie plastisch treten uns die individuellen Gestalten der Goetheschen Erziehungsromane entgegen, origineller und edler als die meisten unserer Erfahrung! Wie prägen sie unserm Sinnen, unserm Fühlen sich ein, daß sie fast gegenwärtiger leben, als die Lebendigen um uns her! Es ist unsere Welt, aber getaucht in den Frieden eines reineren Daseins.

Der moderne Mensch durchwandert das Epos von Wilhelm Meister wie eine Wallfahrt, die ihn in dem zerstückelten Leben das Ganze ahnen läßt; die ihn auf eine Warte hinaufhebt, wo er gerechter wird gegen die Erscheinungen des Tages und vorurteilsfreier gegen seine Mitmenschen; die ihn sich selbst gewahren läßt in mancherlei Lagen, in vielerlei Wünschen, Neigungen und Bestrebungen.

Hat er es nötig, in solchen Spiegel zu schauen?

Eine so grenzenlose Hingabe an das Gefühlsleben, die Aurelie und Mignon ihr Leben frühzeitig verzehren und den Harfner einen freiwilligen Tod suchen läßt, braucht er allerdings in unserer praktisch-berechnenden Zeit nicht zu fürchten. Da dürfte eher die Warnung berechtigt sein, nicht wie Werner es thut, immer mehr in kleinliche Erwerbssucht und damit in platte Beschränktheit zu verfallen. Denn an dem Tanz ums goldne Kalb nehmen gewiß viele teil, sobald sie nur aufgefordert werden. Andere ergreifen gern die Gelegenheit, etwas vorzubringen, was den lieben Nächsten verdrießen und ihn aus seiner Fassung bringen könnte. Ein trauriges Geschäft, dem Gemüte des andern sichere Wunden beizubringen, ohne imstande zu sein, sie zu heilen.

Sie mögen sich an Jarno erinnern, dessen lieblos scharfe Verstandesrichtung zur Anerkennung dessen, was kritisch nicht zu lösen ist, zur Würdigung einer ganz entgegengesetzten Individualität erzogen wird. Lydie dagegen muß sich an seiner Seite aus der willenlosen Abhängigkeit von den Empfindungen ihrer Leidenschaft befreien. Andererseits wird Therese aus einer allzu nüchternen Auffassung ihrer praktischen Thätigkeit durch die idealere Richtung Lotharios emporgehoben. In scharfem Gegensatz zu ihr vermag die zarte Gestalt der schönen Seele nicht das der Welt zu sein, was sie unter Umständen hätte werden können, da zuviel Beschäftigung mit sich selbst und dabei eine gewisse sittliche und religiöse Ängstlichkeit sie hinderte, zu der Welt in ein klares, praktisches Verhältnis zu treten. Auch Wilhelm muß sich von einem ziellosen, willkürlichen Kunststreben lossagen und einem Beruf sich zuwenden, der seinen Kräften angemessen ist; Lothario von einem phantastisch-politischen Eifer sich freimachen, der ihn über das Meer geführt hatte, und zu richtiger Schätzung des Nächstliegenden, zum Wirken in der Heimat sich durchringen.

Von allen Gestalten scheint nur Natalie schon von Natur zu irdischer Vollkommenheit geschaffen; die andern finden nur allmählich ihre Stellung in der Gemeinschaft; wachsen nur nach und nach mit freier Sicherheit in die gesellschaftlichen Verhältnisse hinein, und zwar auf dem Wege der Entsagung. Die Wanderer sind Entsagende; allerdings nicht im Sinne einer falschen Weltverachtung, sondern im Sinne der Erziehung, die von dem geheimnisvollen Turm ausgeht, wo der Rousseausche Abbé die pädagogische Vorsehung personifiziert. Die Wanderer entsagen bisheriger Thätigkeit, bisherigem Genuß, um später würdiger genießen und nützlicher thätig sein zu können. Sie opfern die genußreichsten und wertvollsten persönlichen Beziehungen zu einzelnen Menschen, um mit möglichst vielen wechselnd in Verkehr zu treten, Verständnis und Schätzung für jeden aus echter Menschenkenntnis zu gewinnen. So bereiten sie sich vor, so werden sie erzogen für die ideale Gemeinschaft, die der Dichter dann vor unseren Augen gründet und ordnet. Auf solche Weise versucht dieser eine Lösung der Frage, die nie verstummen wird, so lange Menschen unsern Erdball bewohnen: was denn das Ziel dieses Erdenlebens sei.

Warum wir hier auf Erden sind — wer von den Sterblichen könnte hierauf eine gewisse Antwort geben? Da wir aber nun einmal da sind, versuchen wir unserm Dasein einen bestimmten Sinn zu verleihen. Wie der einzelne dies thut, das hängt von seiner ganzen Denkungsweise ab, von den Eindrücken, unter denen er aufgewachsen ist und von der Umgebung, in welcher er zu leben pflegte. Im ganzen schweben dem Menschen drei Ziele vor; es sind dieselben, die seit Jahrtausenden immer wieder unter den Völkern auftauchen, über deren Wert und Berechtigung die Philosophen-Schulen gestritten haben und noch streiten. Denn so stark der Trieb in dem Menschen entwickelt ist, sich über das höchste Gut des Erdendaseins klar zu werden, um sich ihm als dem Erstrebenswertesten hinzugeben, so starker Zwiespalt herrscht über dasselbe. Die einen sehen das Ziel des Lebens in der sinnlichen Annehmlichkeit, in der Herbeiführung eines Maximums von Lustgefühlen; die zweiten in der Steigerung des Intellekts und der Kultur; die dritten in der Liebe von Mensch zu Mensch, in der Bethätigung selbstloser Wohlwollens.

Diese Ziele haben immer neben einander in der Gesamtheit ihre begeisterten Vertreter gefunden; sie sind auch in jedem einzelnen in der Anlage vorhanden; bei manchen treten sie abwechselnd hervor, ohne die Grundstimmung dauernd zu beherrschen. Die meisten huldigen ohne Zweifel dem ersten Prinzip; sie sind Egoisten — liebenswürdige Leute bis dahin, wo ihre Interessen ins Spiel kommen; dann tritt ihre wahre Natur hervor. Die zweiten sind Anbeter des Intellekts; sie betrachten alles unter dem Gesichtspunkt der Steigerung der Kultur; hingegeben an die Allgemein-Idee sind

sie rücksichtslos gegen den einzelnen; derselbe bedeutet immer nur so viel, als er zur Förderung der Kultur beiträgt. Mit solchem Standpunkt verträgt sich antikes und modernes Sklaventum. Die dritten sind die ethischen Idealisten. Als Schwärmer verspottet, als Träumer und unpraktische Leute, die nicht in die Welt passen, suchen sie nicht das Ihre, sondern das, was die Liebe sie thun heißt. Diese drei Ziele, in sich grundverschieden und unvereinbar, liegen mit einander im Kampf. Jedes will das Dasein des Menschen in seine Bahnen zwingen. Diesen Kampf hat der Dichter uns nahe gelegt im Faust, der zuerst seine Befriedigung im Wissen sucht. Als sie ihm hier versagt scheint, stürzt er sich in den Weltgenuß. Auch da wird er nicht befriedigt, bis er nach vielerlei Versuchen zuletzt dem Meer Land abgewinnt zum Bewohnen, zum Bebauen für Menschen. Bei der praktischen Bethätigung für andere kann er endlich zum Augenblick sagen: Verweile doch, du bist so schön.

Ob dies mit der eigensten Überzeugung des Dichters übereinstimmt? „Sieh die Menschen an, läßt er Wilhelm Meister sagen, wie sie nach Glück und Vergnügen rennen! Ihre Wünsche, ihre Mühe, ihr Geld jagen rastlos — und wonach? nach dem, was der Dichter von Natur erhalten hat, nach dem Genuß der Welt, nach dem Mitgefühl seiner selbst in andern, nach einem harmonischen Zusammensein mit vielen oft unvereinbaren Dingen." In ähnlichem Sinne äußert sich Aurelie in einem Gespräch mit Wilhelm Meister: „Zum Lichte des Verstandes können wir immer gelangen; aber die Fülle des Herzens kann uns niemand geben."

Das war ja auch der Grundton, den der Verfasser des Rembrandtbuches anschlug: Nicht der Verstand, sondern das Herz giebt den Ausschlag. Im Gemütsleben ist der Sitz des Charakters und dieser bestimmt den Wert der Persönlichkeit. Auf die eigenartige Ausgestaltung derselben ist die erzieherische Thätigkeit gerichtet. Schließlich dreht sich auch der Entwickelungsgang Wilhelm Meisters, analog dem des Dichters, um kein anderes Thema, als dies, was in dem biblischen Wort zusammengefaßt ist: Es ist ein köstlich Ding, daß das Herz fest werde. Worin? Das bleibt dem einzelnen vorbehalten; nicht am wenigsten in dem, was als religiöses Bedürfnis in ihm lebt. Hier ist ja auch der Sitz der geheimnisvollsten Mysterien. Darauf weist der bekannte Ausspruch Goethes hin, daß der Konflikt des Glaubens und des Unglaubens das eigentliche einzige und tiefste Thema der Welt- und Menschengeschichte sei. Der Verstand leistet auch hier nur die Hilfe des Dieners; die Quellen, aus denen die Persönlichkeit ihre eigentliche Kraft in diesem Kampfe saugt, liegen tiefer. Wo das Herz fest ist, da entwickelt sich dann auch die rastlose Energie, der frische Antrieb, hineinzugreifen in das volle Menschenleben und wirksam an den vielgestaltigen Aufgaben desselben sich zu bethätigen.

Freilich sind dieser Thätigkeit nur zu oft schier unüberwindliche Schranken gezogen. Nicht am letzten von dem eignen Herzen selbst. Denn entwickeln sich hier nicht Sympathieen und Antipathieen, geheimnisvolle Fäden spinnend, den Verkehr zwischen den Menschen fördernd und hemmend, bald durch kühle Überlegung geregelt und in Schranken gehalten, bald nach Art der Naturgewalten mit einemmal von innen hervorbrechend? Wie oft erweist sich dann die verständige Überlegung machtlos, kein Sterblicher, und wenn er mit Engelszungen redete, vermag Gefühle anzudemonstrieren, die dem individuellen Wesen des andern fremd sind. Darum ist es so traurig, wenn der eine zum andern, den er liebt, zu sagen gezwungen ist: Dein Herz weiß nichts von mir.

So drängt sich immer wieder der Goethesche Satz uns auf: „Der Mensch ist dem Menschen das Interessanteste und sollte ihn vielleicht ganz allein interessieren. Alles andere, was uns umgiebt, ist entweder nur Element, in dem wir leben, oder Werkzeug, dessen wir uns bedienen."

Im Beginn unserer Betrachtungen stiegen wir im Geist auf die Höhe des Eisenacher Waldgebirges. Wir schauten hinab in das friedliche Wilhelmsthal, von wo unsere Teilnahme fortgelenkt ward auf die Geschicke der handelnden Personen, welche der Dichter uns vorführt. Aus der Enge der Berge weitete sich der Blick in ferne Räume. Aber immer wieder wurde er konzentriert durch den Gedanken an die erzieherischen Wirkungen, die von unserm Dichter und seinen Werken ausgehen. Wir vernahmen von hohen Zielen, und von verschiedenen Wegen, die dahin führen und von mannigfachen Auffassungen des Menschenlebens, die der Dichter uns vorführt. Wie viel wir auch daran bewundern, das Höchste bleibt, was Wilhelm Meister sich von Gott erbat vor dem abendlichen Scheiden aus der Gesellschaft, in der man über die tiefsten Probleme der Menschheit sich unterhalten. Was war es, das

er als das Erstrebenswerteste hinstellte? Nur dies:

„Große Gedanken und ein reines Herz.“

Litteratur: Oldenberg, Grundlinien der Pädagogik Goethes. Zittau 1858. — Goethe von Oldenberg in Schmids Encykl. III. 1862. — Eiselen, Goethes Pädagogik. Frankfurt a. M. 1881. — A. Langguth, Goethes Pädagogik histor.-krit. dargestellt. Halle a. S. 1886. — A. Langguth, Goethe als Pädagog. Halle a. S. 1887. — A. Langguth, Goethe als pädagog. Schriftsteller und seine Stellung zu den Erziehungs- und Unterrichtsfragen der Gegenwart. Halle a. S. 1888. — E. Temming, Goethes Bildungsideal. Bielefeld. Vergl. H. Grimm, Goethe, 2. Bände. Berlin, Hertz.

Jena. W. Rein.

Gräfe, Heinrich

1. Lebensgeschichte. 2. Persönlichkeit und praktische pädagogische Wirksamkeit. 3. Pädagogische Ansichten.

1. Lebensgeschichte. Dr. Gotthilf Adam Heinrich Gräfe wurde am 3. März 1802 zu Buttstädt in Thüringen als Sohn eines Hutmachers geboren, besuchte die sog. lateinische Schule in seiner Vaterstadt und bildete sich durch Privatunterricht bei dem Kantor und Pfarrer des Ortes so weit vor, daß er im Jahre 1815 in die Sekunda des Gymnasiums zu Weimar eintreten konnte. Schon hier sprach sich seine Neigung zu dem Berufe eines Lehrers und Erziehers deutlich aus, und so finden wir ihn in den Jahren 1820 bis 1823 auf der Universität Jena nicht nur mit mathematischen und philosophischen, sondern auch mit eingehenden theologischen Studien beschäftigt, besonders weil er damals als Theologe am leichtesten in die Schulpraxis eintreten konnte. Nach bestandener Prüfung wurde er als Geistlicher ordiniert und in demselben Jahre 1823 als Collaborator an der Stadtkirche und dem Gymnasium zu Weimar angestellt. Bereits im Jahre 1825 wurde ihm das Rektorat der Stadtschule zu Jena übertragen, wo er in engem Verkehre mit Professor Brzoska sehr segensreich gewirkt hat. Er gestaltete die Schule, die in einzelne Lateinklassen zerfiel, in eine zusammenhängende Anstalt um, vereinigte mit ihr die Freischule und bildete so eine Bürgerschule mit 3 Knaben- und 3 Mädchen-Klassen und einer Elementarklasse für beide Geschlechter. Am 5. Juli 1837 wurde auf Betreiben der beiden Männer eine Realklasse zur Vorbereitung für künftige Handwerker, Kaufleute, Künstler u. s. w. errichtet. Auch entstanden hier Schulbücher für den mathematischen und naturgeschichtlichen Unterricht, und viele pädagogische Werke und Zeitschriften gingen hier von Gräfe aus, während er auch zu seinen Hauptwerken in Jena den Grund legte. Im Jahre 1840 wurde er nämlich nach Brzoskas Tode Professor der Pädagogik an der Universität Jena und hielt hier Vorlesungen, aus denen später seine „Allgemeine Pädagogik“ und „Die deutsche Volksschule“ hervorgingen. Am 1 April 1842 trat Gräfe das ihm übertragene Amt als Rektor der Bürgerschule in Cassel an, von der seit zwei Jahren eine Realschule in zwei Klassen abgetrennt worden war. Aber der Zustand beider Anstalten konnte nicht befriedigen, so daß schon seit 1836 die verschiedenartigsten Verhandlungen über ihre Neuordnung schwebten. Mit Ausführung der neuen Einrichtungen wurde nun Gräfe betraut, und schon am 4. Mai 1843 konnten unter seiner Leitung die „Bürger- und Real-Schule“, bald nur „Realschule“ genannt, und zwar mit 10 Klassen in 9 Stufen und 495 Schülern und zugleich zwei vierstufige Mittel- oder, wie sie bald richtiger genannt wurden, Bürger-Schulen eröffnet werden. (Diese Realschule ist heute ohne die Vorschulklassen eine 9stufige Oberrealschule mit 21 Klassen und 620 Schülern.) Bald genoß die Anstalt und ihr Leiter ungemeines Ansehen, und wie in Jena aus Stadt und Land Lehrer und Gemeindevorsteher zu diesem kamen, um seine Schule kennen zu lernen und mit ihm Fragen über Einrichtung der Schulen, über Erziehung und Unterricht zu besprechen, so gelangten in Cassel an ihn Anfragen und Bitten aus vielen Städten Deutschlands, ja auch aus Petersburg. Neben seinem Schulamte hatte Gräfe noch als Mitglied der Stadtschul-Kommission und als Oberinspektor der Bürgerschulen, später auf seinen Wunsch der Freischulen, manche Arbeit, wobei er doch noch Muße zu seinen schriftstellerischen Leistungen fand. Im Sommer 1848 war ihm vom Ministerium der Auftrag einer Revision des gesamten Schulwesens zum Zwecke einer anderweitigen Organisation desselben erteilt, auch das Schulreferat für den Bezirk Cassel war ihm im Februar 1849 übertragen worden, und ferner wurde er in derselben Zeit zum Mitgliede der vom Ministerium gebildeten Oberschulkommission ernannt; endlich war er auch zum Abgeordneten in die am 10. Juli 1849 zusammentretende Ständeversammlung gewählt worden. Die politischen Verhältnisse

seit Ende 1847 sollten ihn, der die Rechte des Volkes in lebhafter und mannhafter Weise verteidigte, indessen bald aus seiner Lebensbahn reißen. Als zu dieser Zeit Abänderungen der kurhessischen Verfassung in reaktionärem Sinne drohten, ließ er die Verfassungs-Urkunde mit Erläuterungen erscheinen; auch rühren aus dieser Zeit manche politische Aufrufe und Flugschriften. Dann bewarb er sich mit Erfolg um einen Sitz in der Ständeversammlung, in der mit der am 23. Februar 1850 erfolgten abermaligen Ernennung Hassenpflugs zum Minister des Innern und der Justiz die lebhaftesten Kämpfe gegen die Regierung begannen, weil diese offen damit umging, die Verfassung umzustürzen. Diesen Bestrebungen trat noch energischer gegenüber der nach der erfolgten Auflösung neu gewählte Landtag, in welchem Gräfe zum Mitgliede des bleibenden Stände-Ausschusses gewählt wurde. Der Kriegszustand wurde am 7. September 1850 über Kurhessen verhängt, ohne der Regierung zu nützen, da das Militär, die Beamten und die Gerichte meistens der Verfassung treu blieben. Besonders hatte auch nach der Auflösung der Ständeversammlung am 2. September der bleibende Ausschuß energisch den Schutz der Verfassung sich angelegen sein lassen durch eine Anzahl von Veröffentlichungen gegen verfassungswidrige Verordnungen des Ministeriums, durch Anklagen gegen Staatsbeamte und insbesondere gegen den Ministerpräsidenten Hassenpflug. Endlich ward von der Regierung der Bundestag in Frankfurt angerufen, welcher die verfassungstreue Gesinnung der Hessen durch Einquartierung von 25000 Bayern und eines österreichischen Bataillons zu beugen wußte. Da ließ Gräfe in Leipzig ein Buch erscheinen: „Der Verfassungskampf in Kurhessen nach Entstehung, Fortgang und Ende historisch geschildert", in dem er allerdings seinem Vorworte getreu „jede Ängstlichkeit in der Ausdrucksweise" vermieden hat. Auch suchte er womöglich außerhalb des Kurstaates — so in Leipzig an der Ratsfreischule — sich eine neue Existenz zu gründen, aber vergeblich. Und nun kam das böse Ende, denn nun wurde seiner letzten Schrift wegen Untersuchung und Haft gegen ihn beschlossen und am 4. März 1851 ausgeführt. Am 22. März gegen eine Kaution von 2000 Thalern auf freien Fuß gesetzt konnte er seinem Berufe wieder nachgehen, bis er am 19. Februar 1852 von dem aus bayerischen Offizieren und Mannschaften gebildeten Kriegsgerichte des Majestätsverbrechens wegen seiner Mitwirkung im bleibenden Ständeausschusse und desselben Verbrechens im Wiederholungsfalle, verübt durch Verbreitung seines „Verfassungskampfes", schuldig erkannt und deshalb neben Aberkennung des Rechts zum Tragen der kurhessischen National-Cocarde zu dreijähriger Festungsstrafe verurteilt wurde. In zweiter Instanz wurde diese Strafe vom General-Auditorate am 25. Juni auf eine „neben der in Gemäßheit des § 57 des Staatsdienstgesetzes vom 8. März 1831 als stillschweigende Folge der Strafvollziehung eintretenden Entfernung des Angeklagten von seinem Amte verwirkte, mit dem Verluste des Rechts zum Tragen der National-Cocarde verbundene einjährige Festungsstrafe" herabgesetzt. Am 12. Juli wurde er nach der alten Festung Spangenberg abgeführt, wo er in höchst ungesunden Räumen seine Gesundheit erschütterte. Als er wieder frei war, wurde er durch unwahre und ungeschickte Äußerungen eines auswärtigen Blattes so aufgebracht, daß er eine scharfe Erwiderung veröffentlichte. Von neuem wurde eine Anklage gegen ihn vorbereitet, der er sich jedoch auf den Rat von Freunden durch Entweichen in die Schweiz entzog. In Zürich suchte er sich durch Privatunterricht zu ernähren, dann wirkte er in Genf in der Anstalt von Rüdiger, der mit seinem Pensionate aus Hanau ausgewandert war, und gründete selbst ein Institut. Im Frühjahre 1855 wurde er nach Bremen berufen, um die neue Bürgerschule dortselbst einzurichten. Am 1. Oktober 1855 wurde dieselbe mit 7 Klassen und 5 Stufen eröffnet und von Gräfe als Vorsteher mit dem Titel Professor so gut geleitet, daß sie sich schon 5 Jahre später auf 12 Klassen in 6 Stufen erweitert hatte, und ihr im Juni 1868 bei Einrichtung der norddeutschen Bundesverhältnisse die Berechtigung zur Ausstellung von Schulzeugnissen für den einjährig-freiwilligen Militärdienst verliehen wurde. Damit war ein zweijähriger Kursus der obersten Klasse und der Name „Realschule" verbunden. Im Jahre 1857 hatte Gräfe auch noch eine dreistufige Vorbereitungsschule und 1859 eine Töchterbürgerschule ins Leben gerufen, die ebenfalls 6 Stufen und eine Vorbereitungsschule bekam. In Bremen sind noch einige sprachliche Lehrbücher und ein pädagogisches Blatt von ihm herausgegeben worden. In den sechziger Jahren war er manchmal etwas leidend, im Sommer 1867 war er längere Zeit zur Erholung in Thüringen und besuchte die Orte seiner ersten Wirksamkeit.

Am 22. Juli 1868 erlag er nach nur viertägiger Krankheit einem heftigen Cholorineanfalle. Ein weißes Marmorkreuz auf breitem Sandsteinsockel, von Lehrern und Schülern der Realschule gewidmet, ziert auf dem Herdenthors-Kirchhofe zu Bremen das Grab eines Mannes, der mit herrlichen Gaben und treuer Wahrheitsliebe seinem hohen Berufe eine reich gesegnete, unermüdliche Thatkraft gewidmet hat.

2. Persönlichkeit und praktische pädagogische Wirksamkeit. Gräfe war im allgemeinen ein ernster Mann, nur sein glänzendes Auge milderte den tiefen Ernst seiner Züge; dabei war er jedoch in kleinem Kreise guter Bekannter und Amtsgenossen, besonders in jüngeren Jahren, auch dem Frohsinn und Scherze sehr zugethan. Im ganzen still und ruhig, ließ er seine Rede in schönem Gleichmaße dahin fließen, und auch in politischen Kämpfen blieb er ohne äußere Erregung, wenn er hier auch scharf und streng war. Seine Kritiken waren entschieden, aber nicht verletzend; was er für gut erachtete, wußte er mit starkem Willen durchzusetzen, ohne sich jedoch andern, gut begründeten Ansichten hartnäckig zu verschließen. Sein Leben galt nur der Schule und seiner Familie, und auch seine Teilnahme an den politischen Kämpfen in Hessen entsprang in erster Linie dem heißen Wunsche, die Sache der Schulreform möglichst energisch und rührig zu vertreten. Dabei sorgte er fast väterlich für seine Lehrer; für die Besserstellung des Lehrerstandes in jeder Hinsicht hat er in Wort und Schrift stets lebhaft zu wirken gesucht.

Seine Arbeitskraft schien unerschöpflich; außer seinen zahlreichen Ämtern im Dienste der Schule hat er noch Zeit gefunden, bedeutende pädagogische Werke und gute Schulbücher auf fast allen Gebieten zu schreiben und Fachzeitschriften zu gründen und zu leiten. Und wie war nebenbei seine Zeit noch in Anspruch genommen durch Besprechungen über pädagogische Dinge und durch Anfragen von allen Seiten! So hatte er z. B. auf Veranlassung des Oberbürgermeisters von Cassel im Jahre 1849 ein Gutachten inbetreff der Errichtung einer Blindenanstalt ausgearbeitet; auch hatte er es im Jahre zuvor übernommen, behufs einer Kontrolle der schulpflichtigen Kinder die Aufstellung eines vollständigen Verzeichnisses derselben zu bewirken, was jedoch an der Mangelhaftigkeit der Einwohnerlisten scheitern mußte. Als Vertrauensmann des kurzlebigen Märzministeriums in Kurhessen hatte er 1848 den Auftrag zur Revision des gesamten Schulwesens erhalten, auch konnte er schon im Jahre 1849 seinen neuen Schulgesetzentwurf vorlegen. Um ihn durchführen zu helfen, trat er den politischen Angelegenheiten näher; bei Aufstellung eines Wahlprogrammes trat er in dem „Verein für Volksrechte“ mit der Forderung: „Eine Viertelmillion für die Schule!“ auf.

In reger Fühlung befand sich Gräfe auch mit allen bedeutenderen Pädagogen seiner Zeit. So erfahren wir von dem bekannten Hamburger Schulmanne Dr. J. C. Kröger, daß er ihm befreundet war und ihn in Jena aufgesucht hat, so stand er dem bedeutenden bayerischen Schulrat Dr. J. B. Graser auch persönlich nahe. Auch mit Diesterweg, Scholz, Lüben, Schmidt ist er bis ans Ende innig verbunden gewesen. Vor allem hat er mit dem Leipziger Bürger- und Realschul-Direktor Dr. C. Vogel vielfach in den Versammlungen der deutschen Realschulmänner geraten und gewirkt, wo er auch mit Prof. Tellkampf in Hannover und Prof. Dr. Kühner, damals in Saalfeld, zusammen wirkte.

Auf dem Gebiete des Real- und Bürgerschulwesens entfaltete sich auch sein reiches pädagogisches Wirken, sein großes organisatorisches Talent. Überall, wo er zu wirken berufen war: in Jena, in Cassel und in Bremen hatte er eine Schule neu einzurichten, und was er geschaffen hat, das war gut und bestand die Probe. Mit ganzem Herzen war er dem Volke zugethan und suchte für seine Bildung zu sorgen und zu schaffen. Dabei konnte jedoch seinem Scharfblicke die Thatsache nicht entgehen, daß seine Zeit für die Durchführung der liberalen Idee einer allgemeinen Volksschule ohne irgend welche Trennung der Jugend nach Rang- und Vermögens-Verhältnissen oder nach sozialen Bildungsstufen nicht reif war. Darum ging überall sein Bestreben dahin, eine Schule für den mittleren und höheren Bürgerstand einzurichten, d. h. diejenigen Volkselemente abzutrennen, die nur ein geringes Bildungsbedürfnis kundgaben und ferner diejenigen mit einer guten Bildung zu versehen, die über die mittlere Bildungsstufe hinaus strebten, ohne doch dabei der Grundlage einer gelehrten Bildung in den damaligen lateinischen Schulen zu bedürfen. So wurde Heinrich Gräfe in der wichtigsten Zeit einer der gediegensten Vorkämpfer und Organisatoren der höheren Bürger- oder Realschule, und die von ihm eingerichteten Realschulen haben sich

bewährt und bestehen, natürlich mit einigen Abänderungen, bis heute noch. Während er in Jena in der von ihm eingerichteten Realschule das Lateinische zunächst noch fakultativ beibehielt und nur im höchsten Kursus die französische Sprache als Unterrichtsgegenstand einführte, hat er dann die Realschule zu Cassel fast ganz in der Weise hergestellt, wie sie heute noch nach den neuesten Lehrplänen besteht.

Zum Vergleiche sei der durchschnittliche Lehrplan Gräfes aus den Jahren 1843 bis 1851 mit dem heutigen zusammengestellt, indem die erste Ziffer jeder Spalte jenen, die zweite den Plan von 1892 bedeutet.

Klasse	VI	V	IV	III	II	I	Summe
Religion	4—3	4—2	4—2	3—2	2—2	2—2	19—13
Deutsch	6—5	6—4	5—4	4—3	4—3	4—3	29—22
Französisch	5—6	5—6	5—6	5—6	5—6	5—5	30—35
Englisch				0—5	3—4	4—4	7—13
Geschichte	1—0	2—0	2—2	2—2	2—2	2—2	11—8
Geographie	2—2	2—2	2—2	2—2	2—2	1—1	11—11
Mathematik	4—5	5—5	6—6	7—6	6—5	5—5	33—32
Naturlehre				2—0	3—2	3—4	8—6
Naturgeschichte	2—2	2—2	2—2	2—2	2—2	2—2	12—12
Schreiben	2—2	2—2	2—2	2—0	1—0		9—6
Zeichnen	2—0	2—2	2—2	2—2	4—4*	4—4*	16—14*
	28—25	30—25	30—28	31—30	34—32*	32—32*	185—172*

Der Unterschied besteht also lediglich in der heute naturgemäß eingehenderen Betreibung der fremden neueren Sprachen (besonders der englischen) um 11 Stunden und der fast durchgängigen Verringerung der ziemlich hohen Stundenzahlen um 24 Stunden im ganzen.

Die wesentliche Übereinstimmung jedoch in der Zahl der Klassenstufen, in dem starken Betonen der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, in dem Betreiben der französischen und englischen und in dem Ausschlusse der lateinischen Sprache sind in die Augen springend. Auch den gymnastischen Unterricht finden wir schon 1844 eingerichtet, freilich zunächst nur im Sommer, da es an einer geschlossenen Halle fehlte, und zunächst nur wahlfrei, doch so, daß ungefähr 72% der Schüler an demselben teilnahmen.

Auch die Herstellung einer Gesamt-Bürgerschule, aus einer Elementarschule in 6 Stufen zu je ½ Jahr, einer 4stufigen Bürgerschule mit wahlfreiem französischem Unterrichte und der 6stufigen Realschule bestehend, plante er für Cassel, sowie er auch im Jahre 1848 für allgemeine Bürgerschulen ohne und höhere Stadtschulen mit Schulgeld eintrat. Den für reif erklärten Realschülern wurde der Eintritt in die höhere Gewerbeschule zu Cassel ohne Aufnahmeprüfung gestattet. Die Stellung der Realschule zum Gymnasium stellte er als die einer gleichstrebenden Genossin in Bezug auf die Bildung der Jugend zu wahrer Humanität hin.

Und in ähnlicher Weise hat Gräfe auch in Bremen gewirkt, ohne jedoch die Casseler Einrichtungen sklavisch nachzuahmen, denn er meinte, daß die Realschulen den Örtlichkeiten entsprechend einzurichten seien.

Um eine größere Klarheit und Einheitlichkeit in das deutsche Realschulwesen zu bringen, regte er am 18. April 1845 in der pädagogischen Zeitung (in Leipzig) eine Zusammenkunft der Realschulmänner an, und an dem gleichen Tage erschien zu gleichem Zwecke von Vogel eine gleiche Aufforderung in der allgemeinen Schulzeitung (in Darmstadt), der die erste derartige Versammlung in Meißen folgte.

Zu der praktischen pädagogischen Wirksamkeit gehören noch seine zahlreichen Schulbücher, besonders auf mathematisch-naturwissenschaftlichem Gebiete, die er in Jena, Cassel und in Bremen abgefaßt hat. Wir finden darunter recht tüchtige Werke, die ihrer Anordnung und Stoffwahl nach heute noch beachtenswert sein dürften. Während seines Aufenthalts in der Schweiz hatte er sich mit den neueren Sprachen eingehend beschäftigt, als Frucht derselben gab er in Bremen Lehrbücher der englischen und der französischen Sprache heraus, in denen er die

*) Darunter zwei Stunden Linearzeichnen als wahlfreies Fach.

analytische Methode für den ersten Kursus in den fremden Sprachen mit Recht in die deutschen Schulen verpflanzte. Diese Werke sind wie manche von den früher genannten in mehreren Auflagen erschienen. Auch ein deutsches Lesebuch und eine Anzahl von Jugendschriften hat Gräfe verfaßt. Zahlreiche Aufsätze in seinen pädagogischen Zeitschriften gehören ebenso zu seiner praktischen Pädagogik, wie die Begründung eines Casselschen Schulblattes und der Mitteilungen „an das Elternhaus“ in Bremen, durch die er eine Verbindung zwischen Schule und Haus herstellte. Rechnen wir schließlich noch die in früheren Jahren gegründete „Kritische Schullehrerbibliothek“ hierher, in welcher die neuen Erscheinungen auf dem pädagogischen Gebiete einer eingehenden Besprechung unterzogen wurden, so dürfte diese Art seiner Thätigkeit in den wesentlichsten Punkten erwähnt worden sein.

3. **Seine pädagogischen Ansichten** hat Gräfe besonders in zwei bedeutenden Werken niedergelegt, nämlich in der „Allgemeinen Pädagogik 2 Bde.“ und in „der deutschen Volksschule“ (3. Auflage, von Dr. Schumann. 1878). Erwähnt seien hier jedoch noch die Werke: „Über das Bedürfnis einer höheren pädagogischen Bildung der Geistlichen und Lehrer oder über die Notwendigkeit der Aufnahme der Pädagogik unter die Universitäts-Wissenschaften. 1830“, „Schulrecht u. s. w. 1829“, „Über Schulreform u. s. w. 1834“ und „Ignaz Theodor Scherr und die züricherische Schulreform. 1840.“

Die Erziehung definiert Gräfe in seiner allgemeinen Pädagogik als die absichtliche Einwirkung gebildeter Menschen auf noch nicht gebildete, wodurch diese in ihrer Selbstbildung unterstützt werden, wofür, je nachdem man den Begriff und die Bedingungen der Selbstbildung nach Maßgabe früherer Untersuchungen noch näher andeutet, auch in der Zielbestimmung andere Worte gewählt werden können. Da nun die wahre Erziehung im Gegensatze zu Benekes Ansicht nach Gräfe nur im Geiste des Christentums wurzeln kann, so schreibt er in seiner Volksschule der Erziehung unmittelbar den Zweck zu, die unmündigen Menschen zu befähigen, selbstthätig im Sinne und Geiste des Erlösers zu leben. Eine allgemeine Menschenbildung weist er als ein Unding ab, indem kein Mensch als Mensch, sondern als Glied einer besonderen Gesellschaft von Menschen geboren werde, und weil der Mensch nicht nur seine Kraft möglichst üben und erhöhen, sondern sie auch in der richtigen Weise und zu dem wahren Zwecke anwenden muß, nämlich in allen Beziehungen des Lebens den Willen Gottes nach der Anweisung und dem Vorbilde des Erlösers zu vollbringen. So tritt er ebenso dem Rationalismus gegenüber wie der abstrakt-formalistischen Geistesbildung, wie sie zu seiner Zeit besonders von Dinter und Diesterweg gelehrt wurde. Alle erziehlichen Thätigkeiten sind nun entweder auf die Pflege, d. h. die Ermöglichung und Beförderung der natürlichen Entwickelung des Leibes und der Seele durch Darreichung der erforderlichen Mittel und Fernhaltung aller nachteiligen Einflüsse, oder auf die Zucht, durch die es dem unmündigen Menschen möglich gemacht werden soll, im Geiste seiner Bestimmung zu leben, oder auf den Unterricht gerichtet, durch den dem Zögling zu der Einsicht und Willensstärke verholfen wird, daß er seine Selbstbildung ohne absichtliche Einwirkung anderer fortführen kann. Um sich eine klare Erkenntnis der Erziehung zu verschaffen, muß man zunächst den Zweck der Erziehung und dazu also den Zweck der Pflege, der Zucht und des Unterrichts eingehend betrachten, der in den obigen Definitionen angedeutet ist. Zwecke können nur durch Mittel erreicht werden. Unter Erziehungsmitteln versteht Gräfe nicht einzelne Thätigkeiten des Erziehers wie Aufsicht, Belehrung u. dgl. oder sinnliche Gegenstände wie Sprache, Bücher, auch Rute und Stock u. s. w., sondern diejenigen materiellen oder geistigen Dinge, durch welche der Gehalt des leiblichen und geistigen Lebens unmittelbar vermehrt und bestimmt wird. So gehören zu den Mitteln der Pflege zunächst die für die Erhaltung und Entwickelung des leiblichen Lebens nötigen, wie Nahrung, Kleidung und Bewegung, dann aber auch diejenigen, welche die Entwickelung des Geistes bedingen, nämlich Mannigfaltigkeit der Umgebung, dann Bilder, Erzählungen und das Spiel. Die Mittel der Zucht bestehen in Gebot und Vorschrift und den daraus abgeleiteten: Erinnerung, Ermahnung, Drohung, Strafe und Belohnung. Durch die Zucht wird das Kind der Vernunft des Erziehers unterworfen; es muß zur Zucht noch der Unterricht hinzutreten, dessen Zweck es gerade ist, die Vernunft zum vollsten Eigentume des Zöglings zu machen. Die Vernunft oder der Geist ist aber in einer dreifachen Steigerung vorhanden: in der Natur, in dem Menschenleben und in der christlichen

Offenbarung. Darum können auch Natur, Mensch, Gott als die Mittel des Unterrichts im allgemeinen betrachtet werden. Mit Recht erklärt es Gräfe für durchaus falsch, wenn der Unterricht lediglich auf das Erkenntnisvermögen bezogen wird, er muß auch sowohl den Körper und das leibliche Leben wie das Fühlen, Begehren und Handeln umfassen. Das Gefühl muß geleitet, das ästhetische Urteil berichtigt, der Geschmack geläutert, die Idee der Vollkommenheit dem Gefühlsvermögen als Ziel vorgestellt werden. Durch die Erziehungsmittel soll der Erziehungszweck erreicht werden; dazu müssen sie aber dem Zögling nahe gebracht werden. Dies geschieht durch die Erziehungsmethode, d. h. durch die Thätigkeit des Erziehers, welcher die Erziehungsmittel so zubereitet, daß der Zögling den inneren Gehalt desselben von allen Hüllen frei machen und in sich aufnehmen kann, und daß dieser angeregt und geneigt gemacht wird, sich diesem Geschäfte hinzugeben. Dieselbe verläuft in vier Stufen und gliedert sich demgemäß in vier untergeordnete Thätigkeiten, nämlich den Erziehungsgang, die Erziehungsform, die Erziehungsweise und den Erziehungsgeist. Wenn nun auch die Methode in der Pflege, die ja nur die natürliche Entwickelung des Zöglings zum Zwecke hat, keine wesentliche Rolle spielt, so tritt sie doch schon in der Zucht und ganz besonders im Unterrichte stark hervor; es kann demnach aber nicht nur von einer Methode des Unterrichts, wie meist geschieht, gesprochen werden.

Da der höchste Grundsatz der Erziehung derjenige ist, auf den Zögling so einzuwirken, daß er befähigt werde, sich selbstthätig zu bilden, d. h. mit bewußter Einsicht und starker Willenskraft nach der Erreichung seiner Bestimmung, nämlich nach der Vollbringung des göttlichen Willens im Geiste des Erlösers zu streben, so ergiebt sich als formales Ziel der Erziehung die Selbstthätigkeit, als materiales dagegen die Verwirklichung des göttlichen Willens im Geiste Jesu. Hieraus ergeben sich Grundsätze der Erziehung formaler Natur in Bezug auf den Zweck, die Mittel und die Methode, von denen die wesentlichsten die folgenden sind: „Beobachte das Gesetz der Stetigkeit“, „Wähle die Erziehungsmittel der Richtung, der Zeit und dem Maße nach in richtiger Weise aus“ und „Erziehe dem eigentümlichen Charakter der Verhältnisse gemäß, unter welchen die Erziehung vor sich gehen soll.“ Auf die untergeordneten Grundsätze, welche aus diesen folgen, gehen wir hier nicht weiter ein. Die aus dem materialen Elemente abgeleiteten Sätze nennt Gräfe die Prinzipien der Erziehung, sie beziehen sich auf den Gehalt des Lebens, auf die ebenmäßige Ausbildung von Leib und Seele. Da sich nun das Leben in einer dreifachen Stufenfolge: Familie, Berufsthätigkeit und staatsbürgerliches Verhältnis entwickelt, so gehen die materialen Prinzipien der Erziehung dahin, den Zögling für die Lebenskreise, in denen er zu leben und zu wirken hat, tüchtig zu machen. Das oberste Prinzip aber ist die Bestimmung des Menschen, nämlich die Liebe zu Gott d. h. die gänzliche, aber freiwillige Hingabe des Menschen an Gott, in der uns Jesus Christus ein unübertreffliches Beispiel gegeben hat. Diese Liebe ist die Mutter des Glaubens, ihr schließen sich Wahrheit, Schönheit und Gehorsam an.

Im ganzen möchten wir dem Urteile von Leutz (S. 220) zustimmen: Gräfe hat die Pflege, die Zucht und den Unterricht in solcher Vollständigkeit und Klarheit besprochen, daß seine Bücher heute noch zu den besten Lehrbüchern der Pädagogik gehören. Wenn auch Stoy, wohl nicht ganz mit Unrecht, in den begrifflichen Grundlagen von Gräfes Pädagogik wesentliche Mängel findet (S. 345), da Gräfe keine bestimmte psychologische Schule zur Grundlage hat, so erkennt er doch selbst seine Abhandlungen als wertvolle Beiträge zur Orientierung über pädagogische Probleme voll an. Und in der That bietet Gräfe sowohl im Umfang wie in der scharfen Einteilung und gründlichen Durchdringung, wie in der klaren Darstellung seines Stoffes sicherlich auch heute noch, wo Unterrichtslehre und Schulkunde einen so bedeutenden Aufschwung genommen haben, durchaus Brauchbares und Gutes. Dies zeigt sich vor allen Dingen auch in seiner allgemeinen Pädagogik, in der umfassenden und genau gegliederten Behandlung der gesamten Pädagogik, in der er als Nebenwissenschaften die Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik, als Hauptwissenschaften aber die beschreibende, historische und philosophische Pädagogik aufstellt. Die letztere stellt das Wesen aller Erziehung dar und zerfällt in die reine und in die angewandte Erziehungslehre, wovon die erstere die Erziehung überhaupt und die Unterrichtslehre behandelt, die zweite dagegen in einen rein pädagogischen Teil (wozu auch die pädagogische Heilkunde, physisch und psychisch, gehört)

und in einen pädagogisch-politischen Teil d. h. Schulorganisations- und Schulverwaltungskunde sowie Schulrecht zerfällt. Überall merkt man Gräfe den bedeutenden Praktiker an, der weit entfernt ist von rein theoretischen Ansichten, die sich in die Wirklichkeit nicht überführen lassen. Auf diesem Standpunkte steht er auch vor allem in seinen gründlichen und reichen Untersuchungen über die deutsche Volksschule, von denen Schumann, der Herausgeber der dritten Auflage dieses Werkes, sagt, daß sie für die Weiterbildung des Lehrers eine reiche Fülle von Belehrung darbieten; sie empfehlen sich noch heute „durch die glückliche Verbindung von Frömmigkeit, Freimut, Patriotismus, Wissenschaftlichkeit und Reichtum an praktischer Erfahrung".

Schon seine Definition der Volksschule steht auf rein praktischem Boden und weicht deshalb von vielen pädagogischen Zeitgenossen und Neueren ab, während sie sich derjenigen Zellers nähert. Er versteht nämlich darunter diejenige Schule, in der die künftigen Glieder des Bauern- und niederen Bürgerstandes nicht nur ihre Grund- und Elementarbildung, sondern auch die für ihren Stand als solchen erforderliche und allgemeine Bildung erhalten. Eine ganz allgemeine, für alle Staatsbürger ohne Unterschied des Standes und Berufs bestimmte Volksschule hält er aus praktischen Gründen für unmöglich, wenn sie die allen notwendige Geistesbildung gewähren soll, dagegen hält er, wie Mager, allgemeine Elementarschulen für erwünscht, auf die sich nach der einen Richtung die eigentlichen Volksschulen, nach der anderen die mittleren und höheren Schulen aufbauen. Von der Wichtigkeit dieser Volksschule zeigt sich Gräfe tief durchdrungen, „denn auf ihr beruht vorzugsweise die Bildung des bei weitem größten Teils des Volkes, und sie erhält dadurch wesentlichen Einfluß auf das Gemeinwohl und die Entwickelung des sozialen, staatlichen und kirchlichen Lebens." Darum verbreitet sich Gräfe auch über alle Fragen der gesamten Erziehungslehre, so über Schulzucht und Unterrichtslehre in der Volksschule. Den Unterrichtsstoff leitet er wie Graser von drei allgemeinen Gegenständen ab: Natur, Mensch und Gott und erörtert ausführlich die einzelnen Unterrichtsfächer, unter denen wir außer der Größenlehre noch besonders die Staatskunde hervorheben. Überhaupt hat Gräfe manche Berührungspunkte mit Graser, dessen Erziehungssystem in Hergangs pädagogischer Real-Encyklopädie hauptsächlich nach seiner Darstellung bearbeitet ist.

Hinsichtlich der Vorbildung der Lehrer verlangt er für Land- und Bürgerschullehrer, da erstere sich nur in den Verhältnissen einer Schule mit einem Lehrer zurechtzufinden brauchten, zwei verschiedene Seminare, eine Forderung, die allerdings kaum mehr richtig ist und auch schwer durchführbar sein würde. Sehr entschieden verurteilt er aber die Internate bei den Lehrerbildungsanstalten mit der Begründung: „Geschlossene Seminare sind meist geeignet, die künftigen Lehrer an blinden Gehorsam zu gewöhnen, Knechtsinn ihnen einzuimpfen, sie zu willenlosen Werkzeugen des Despotismus zu machen und sie heranzubilden zu starrem und unduldsamem rechtgläubigem Kirchentume." Ferner sei hier die Ansicht erwähnt, die Gräfe besonders in seinem Schulrecht. Quedlinburg, 1829, S. 119 ff. ausspricht, daß die Leitung einer zusammengesetzten Schule nicht in die Hände eines Einzigen gelegt werden dürfe, sondern daß die Gesamtheit der Lehrer damit beauftragt werden müsse; der Rektor dürfe den übrigen Lehrern nicht übergeordnet sein, sondern er habe nur die Versammlungen des Lehrerkollegiums zu leiten und sei dessen Organ. Ganz besonders betont er aber ein eingehendes Studium der Pädagogik, der er mit großer Entschiedenheit in dem oben erwähnten besonderen Schriftchen und in seiner allgemeinen Pädagogik II, S. 491 einen Platz unter den Universitätswissenschaften eingeräumt wissen will, wenn er auch Brzoskas Forderungen in dessen Schrift vom Jahre 1836 (neu herausgegeben von W. Rein 1887) zu hoch gespannt findet.

In dem dritten Teile des Werkes über die deutsche Volksschule wird endlich in ebenfalls umfassender und klarer Weise das Verhältnis der Volksschule nach außen, d. h. zur Kirche, zum Staate und zur Gemeinde behandelt, dann die Schulverwaltung, die Schulaufsicht und das Schulrecht, also der pädagogisch-politische Teil der angewandten Erziehungslehre, abgehandelt und endlich eine geschichtliche Entwickelung der deutschen Volksschule gegeben, die von Schumann gründlich durchgearbeitet und weiter fortgeführt worden ist.

Alles in allem genommen muß man wohl sagen, daß Heinrich Gräfes praktische und theoretische Wirksamkeit im Gebiete der Pädagogik bedeutend gewesen ist und reiche Früchte getragen hat. Sein Standpunkt ist kein voll-

ständig neuer, vielmehr hat er mit sicherm, praktischem Blicke das sich angeeignet, was gut war, und in klarer und umfassender Weise vorgetragen. Seine Ansichten ruhen auf den Großthaten Pestalozzis, aber er zeigt, daß durch dessen Schule zu viel die abstrakt-formalistische Geistesbildung betont wird. Unbedingt muß sein Name ehrenvoll neben denjenigen von Schwarz, Curtmann, Graser, Diesterweg, Fröbel u. a. genannt werden, und es ist daher befremdend und bedauerlich, daß seiner in der Encyklopädie von Schmid gar keine Erwähnung gethan ist.

Litteratur: Gräfes zahlreiche Schriften sind aufgeführt in dem kurz nach seinem Tode von seinen Söhnen herausgegebenen Werkchen: Zur Erinnerung an Professor Dr. Heinrich Gräfe. Ein Gedenkblatt für seine Freunde. Danzig, F. A. Weber, 1868 (vergriffen) und in der Abhandlung von Dir. Dr. K. Ackermann zum Programm der Realschule in der Hedwigstraße zu Cassel vom Jahre 1893. Hinzufügen möchte ich noch die von ihm 1830 und 31 herausgegebene „Kritische Schullehrerbibliothek" und einige politische Flugschriften: „Welche Aufgabe hat die nächste Ständeversammlung?" Cassel, 1849" und „Zur Beurteilung eines politischen Gegners". Von seinen Programmen sind besonders wichtig diejenigen aus den Jahren 1843 und 1845. — Über Gräfe finden wir eine ausführliche Darstellung in Dr. Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik von Pestalozzi bis zur Gegenwart. Vierte Auflage von Dr. Wichard Lange. IV. Bd. S. 218 ff. — Ferner hat Schumann in der 3. Auflage von Gräfes deutscher Volksschule. 1878 III. Bd. S. 499 seine pädagogischen Ansichten entwickelt, ebenso in kürzerer Weise Weber, Geschichte der Volksschulpädagogik u. s. w. S. 258, Leutz, Pädagogik. III. Bd. S. 220 und Droese, Pädagogische Charakterbilder. S. 242 — Dr. K. Schmidt, Geschichte der Erziehung. 2. Aufl. von Dr. W. Lange. 1871. S. 432. — Stoy erwähnt ihn in seiner Encyklopädie besonders S. 345, auch behandelt ihn eingehender Wohlfahrt, Geschichte des gesamten Erziehungs- und Schulwesens. 1855 II. Bd. S. 793 ff. — Lindner, Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde. 1884. 2. und 3. Aufl. S. 349 u. 350. — Sander, Lexikon der Pädagogik. 2. Aufl. 1889. S. 209. — Wittstock, Geschichte der deutschen Pädagogik im Umriß. 1887. 2. Aufl. S. 286 ff. — Dittes, Schule der Pädagogik. 1880. 3. Aufl. S. 1000. — Ballien, Abriß der Geschichte der deutschen Pädagogik. 2. Aufl. 1872. S. 212. — Über sein Leben und seine Wirksamkeit findet sich genaueres in „An das Elternhaus. Mitteilungen aus der Realschule und der Bürgertöchterschule." VIII. Jahrgang. S. 33–40. Bremen, 1869, manches auch in meiner Schrift: Vorgeschichte und Entwickelung der Oberrealschule zu Cassel. 1893. S. 102—131, und endlich ein Lebensabriß von Lothholz in der allgemeinen deutschen Biographie. Bd. IX. S. 556. Verschiedenes habe ich auch aus einschlägigen Akten und mündlichen Mitteilungen erfahren.

Cassel. K. Knabe.

Gram

s. Traurigkeit

Grammatik

s. Deutsche Sprache

Graser, Joh. Baptist

1. Biographisches. 2. Charakteristik der Persönlichkeit. 3. Schriften. 4. Allgemeine pädagogische Bedeutung. 5. Pädagogische Grundprinzipien. 6. Allgemeines über Unterricht und Erziehung. Lehren und Unterrichten. Begriff der Methode. 7. Allgemein und speziell Didaktisches. Belegstellen zu Grasers Ansichten über die religiös-sittliche Erziehung. 8. Die Schularten. 9. Schulaufsicht. 10. Lehrerbildung. 11. Stellung zu zeitgenössischen Pädagogen.

1. Biographisches. J. B. Graser wurde im Juli 1766 zu Eltmann im ehemaligen Würzburgischen (jetzigen bayrischen Unterfranken) geboren, besuchte das Gymnasium in Bamberg, erlangte schon im 20. Lebensjahre die philosophische Doktorwürde, wird Präfekt des Priesterseminars in Würzburg (s. Hergang, Pädagogische Real-Encyklopädie; nach Eisenlohr — s. Schmids Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens — wird Graser in das Würzburger Predigerseminar aufgenommen, 1790 Licentiat, sodann Präfekt des adligen Seminars in Würzburg). Als erster Lehrer und dann als Konrektor ist er an der erzbischöflichen Pagenanstalt in Salzburg thätig. Von da kehrt er als kurfürstlich bayrischer Oberschulenkommissar in sein Vaterland zurück. Frühjahr 1804 wurde er Professor der Theologie in Landshut, im Herbst desselben Jahres Schul- und Studienrat in Bamberg, 1810 Regierungs- und Kreisschulrat in Bayreuth an der Regierung des Obermainkreises. Im Jahre 1825 erfolgte seine Versetzung in den Ruhestand. Er stirbt in Bayreuth 1841.

2. Charakteristik der Persönlichkeit. Joh. Baptist Graser ist eine hochbedeutsame Erscheinung innerhalb der im Katholizismus erzogenen Theologen und Schulmänner des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts. Wir erkennen in seinen Anschauungen, Bekenntnissen und Bestrebungen einerseits den echten Sohn des Zeitalters der Aufklärung, andererseits den sich von allen Auswüchsen des Materialismus wie politischen Radikalismus frei haltenden, be-

sonnenen Vertreter eines pietätvollen historischen Standpunktes. Grasers Ansichten über Religion und Sittlichkeit, sowie über die religiös-sittlichen Institutionen und die sie bedingenden Bildungsmittel müssen als ebenso treffliche Zeugnisse seines philosophischen Geistes wie seines edlen Gemüts bezeichnet werden. Nicht nur keine Ader eines unduldsamen Klerikers, vielmehr der Standpunkt eines Freidenkers im besten Sinne des Wortes, eines völlig unbefangenen objektiven Beurteilers der verschiedenen religiösen Richtungen ist in und an ihm zu bemerken. Mit heller Lust lesen wir seine Auslassungen über die Vorzüge und Verdienste des Protestantismus um das gesamte Bildungswesen, um die Förderung der nationalen Litteratur. Selbst so mancher engherzige Eiferer für Glaubenszwang und einen streng konfessionellen Religionsunterricht unter protestantischen Geistlichen müßte sich durch die wohlthuende Weitherzigkeit und das tiefe Verständnis für das Wesen der Religion und religiöser Erziehung auf seiten des im römischen Katholizismus Aufgewachsenen beschämt fühlen. Gerade auch nach dieser Seite meinen wir das Studium der Graserschen Schriften allen nach Wahrheit Suchenden auf das wärmste empfehlen zu sollen, da wir doch im vorstehenden Artikel uns auf möglichst knappe Mitteilungen aus denselben beschränken müssen. Es mag noch besonders betont werden, daß sich bei Graser mit völlig freiem gesunden Denken über Religion zugleich ein ungemein lebhaftes innig frommes Fühlen verbindet, wie wir ja schon aus dem von ihm besonders in seiner „Divinität" zum Ausdruck gebrachten höchsten pädagogischen Ziele entnehmen können. Ein solcher Standpunkt ist nicht nur bei Schülern der römischen Kirche, sondern auch bei Männern hoher amtlicher Stellungen etwas Seltenes und darunter doppelt Anzuerkennendes.

Wie Grasers Religion das Gepräge „des Christus der Evangelien" an sich trägt hinsichtlich des Charakters tiefer Innerlichkeit und göttlichen Sinnes, so zeigt er den freien verständnisvollen Blick auch in seiner Stellung zum Staat und zu allen weltlichen von Gott gewollten Institutionen. Auch dies kennzeichnet Grasers evangelischen Geist, daß er Gott und dem Kaiser, jedem das Seine lassen will. Ja es ist dieser reformatorisch gerichtete Theolog und Schulmann auf das lebhafteste von dem Streben beseelt, die namentlich auch infolge der französischen Revolution vielfach in Frage gestellten politischen wie sozialen Ordnungen mit Hilfe der Erziehungsarbeit in Schule und Haus wieder zu befestigen. Graser ist von der Idee der Notwendigkeit und dem Segen des Staates und der diesen begründenden oder doch stützenden Gemeinschaften so lebhaft beseelt, daß er es sich zu einer Hauptaufgabe macht, Erziehung und Unterricht in den Dienst derselben zu stellen. Wenn die staatlichen Ordnungen in Europa erschüttert wurden, wenn sich namentlich der Jugend ein falscher Freiheitsdrang, wenn sich des Volkes der Geist des Widerstrebens gegen unentbehrliche staatliche Gewalten bemächtigte, so ist das wesentlich aus einem mangelhaften öffentlichen Unterrichtswesen herzuleiten. Die Schriften über „die vorgebliche Ausartung der Studierenden in unserer Zeit," sowie die über „das Verhältnis des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit" legen dafür Zeugnis ab.

Zu den trefflichen Eigenschaften des Mannes möchten wir aber auch seine Zähigkeit und Unerschrockenheit im Kampfe für das von ihm als erstrebenswert Erkannte zählen. Kein Wunder, daß ein Mann von solcher Freimütigkeit und Originalität oder doch Selbständigkeit des Denkens den vielseitigsten und heftigsten Anfeindungen ausgesetzt war, nicht am wenigsten von kleinen flachen Geistern völlig mißverstanden und verkleinert wurde. Solchen Anfechtungen gegenüber entfaltet Graser eine bewundernswerte Ruhe, aber auch Aufgelegtheit, seine Gegner ihres Irrtums gründlich zu überführen und eines besseren zu belehren.

3. Schriften. Prüfung des katholisch-praktischen Unterrichts 1800. Prüfung der Unterrichtsmethode der praktischen Religion vom Standpunkte der Zweckmäßigkeit aus betrachtet 1831. Das Verhältnis der Graserschen Unterrichtsmethode zum positiven Religionsunterricht 1832. Beobachtungen und Vorschläge über Erziehung und Schule, 2 Teile, 1804 und 1805. Der erste Kindesunterricht die erste Kindesqual, eine Kritik der bisher üblichen Leselehrmethoden, 3. Auflage, 1828. Der durch Gesicht und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme 1829. Die litterarische Erziehung auf das Prinzip der sich selbst entwickelnden Natur gegründet 1831. Die Elementarschule fürs Leben in der Grundlage zur Reform des Unterrichts, I. Band, (4. Auflage) 1. Abteilung. Unterrichtswissenschaft, 2. Abteilung. Unterrichtskunst. Die Elementarschule fürs Leben in ihrer Vollendung. III. Band, 1. und 2. Abteilung. Die Lehre vom Staate.

1839—41. Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, 2 Teile, 3. Auflage 1830. Über die vorgebliche Ausartung der Studierenden in unserer Zeit. Betrachtungen und Vorschläge, veranlaßt durch die neuesten Nachrichten über Studenten-Vereine. Eltern, Lehrern und Vorständen zur Beherzigung 1824. Das Verhältnis des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit. Eine Kritik des bisherigen Unterrichts und Darstellung der einzig heilsamen Unterrichtsweise. Das Bedürfnis einer unumgänglichen Reform des Unterrichts. Staatsmännern zur Würdigung, Schulmännern zur gewissenhaften Beachtung, 2. Auflage, 1837. (Seiner Durchlaucht, dem Hochgebietenden Fürsten, Herrn L. K. Fürsten von Ötlingen-Wallerstein, dem hochsinnigsten Schützer und eifrigsten Unterstützer des öffentlichen Unterrichts weihet diese Schrift als schwaches Merkmal grenzenloser Verehrung und treuester Ergebenheit, der Verfasser.) Der erste Kindesunterricht in der Religion nach den Prinzipien des Unterrichts fürs Leben nebst einer Beleuchtung der neuesten Schrift: Ansichten über die Hauptgesichtspunkte bei Verbesserung des Schulwesens, 3. Auflage, 1828. (In der Vorrede zu dieser Schrift wendet sich Graser gegen die Kritiker der „Divinität“.)

4. Allgemeine pädagogische Bedeutung. Wenn wir zwar nicht denen beipflichten können, die mit Graser eine erste wissenschaftliche Behandlung pädagogischer Fragen, eine erste Systematik der Pädagogik eintreten lassen wollen, da dies auf Ungerechtigkeit gegen eine stattliche Zahl von Vorgängern wie Zeitgenossen desselben hinauslaufen würde, so dürfen wir ihm doch die Stelle eines der hervorragendsten Theoretiker der Pädagogik aus dem gegenwärtigen Jahrhundert einräumen. Alles, was die jetzigen Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik von einem echten Zunftgenossen erwarten, sei es die Begründung erziehlich-didaktischer Lehren auf Anthropologie und speziell auf Psychologie, sei es die tief eindringende Einzeluntersuchung über allgemeine und spezielle Fragen der Unterrichtslehre, sei es der weite Blick in die Zusammenhänge zwischen den Aufgaben der Ethik, Politik und Sociologie auf der einen, und denjenigen der Erziehung auf der anderen Seite: dies alles hat Graser mit klarem Bewußtsein überschaut, erkannt und angestrebt. Wir haben an ihm einen ebenso von wärmstem pädagogischen Interesse erfüllten, wie in die allein wahren Ziele, Mittel und Wege der praktischen Erziehung völlig eingeweihten Pädagogen. Was Graser an erziehlich-unterrichtlichen Bestrebungen und Einrichtungen vorfindet, erscheint ihm im großen Ganzen höchst unvollkommen; mit vordringendem energisch reformatorischem Geiste erklärt er den zeitgenössischen Schulen mit ihren Lehrplänen, Unterrichtsstoffen, Lehr-Weisen und Zielen den Krieg, und zwar bedarf die Volksschule (die alte Schulmeisteranstalt, wie er sie oft nennt) nicht minder der Umgestaltung, als das Gymnasium und die Universität, welch letztere ihm keineswegs außerhalb des pädagogischen Interesse und Arbeitsfeldes gelegen erscheint. Was hinsichtlich der Begründung wie Leitung des gesamten öffentlichen Unterrichts zu wünschen übrig bleibt, das ist namentlich die richtige klare Einsicht in die höchsten und allgemeinsten Bildungsziele, sowie in die Bedingungen, unter denen dieselben allein zu erreichen sein werden. Und Graser blieb keineswegs bei Aufstellung allgemeiner leitender Grundsätze stehen, sondern er zeigte auch — wie dies namentlich in „der Elementarschule fürs Leben“ hervortritt — im einzelnen in Form von Unterrichtsentwürfen den in den verschiedenen Unterrichtsgebieten einzuschlagenden Weg. Wir können uns bei Graser über jede tiefer einschneidende pädagogische Materie Rats erholen und werden zumeist finden, daß wir bei ihm nicht minder gut beraten werden, als bei anderen allgemein anerkannten pädagogischen Autoritäten. Von besonderem Werte indessen erscheint uns Grasers Urteil über die allein wahre religiös-sittliche Bildung, sowie über die innige Beziehung aller Unterrichts- und Erziehungsarbeit zu den Aufgaben des wirklichen Lebens.

5. Pädagogische Grundprinzipien. Indem Graser von anthropologisch-psychologischer Grundlage aus die Aufgaben von Unterricht und Erziehung gelöst sehen will, hält er sich einerseits frei von falscher Bestimmung des Erziehungsziels, andererseits zeigt er den richtigen Weg, um Erziehung und Unterricht erfolgreich zu machen. Mit allem Ernst bekämpft er jenen so weithin verbreiteten Empirismus und Dilettantismus im Gebiete pädagogischer Thätigkeit, der sich lediglich von hergebrachten Formen und willkürlichen Einfällen leiten läßt, dem also ein bewußtes, wohlerwogenes und psychologisch begründetes Verfahren völlig fern liegt, überflüssig und vielleicht gar lächerlich

erscheint. Nicht nur vom Lehrer und berufsmäßigen Erzieher fordert er eine eigentliche pädagogische Schulung, bei der sich Theorie und Praxis zu vereinigen haben, nein, auch alle an der Staatenlenkung und somit an der Volkserziehung Beteiligten, ja alle Mündigen sollen pädagogisch gebildet sein und mit klaren pädagogischen Überzeugungen den Trieb zu pädagogischer Thätigkeit verbinden. Mit Comenius, Rousseau, Pestalozzi u. s. w. fordert Graser das Ausgehen alles Unterrichts von den im Kinde bereits vorhandenen Vorstellungen, fordert er ferner die Beachtung des vom Anschauen zum Vorstellen, Begreifen und Urteilen fortschreitenden geistigen Entwickelungsganges, fordert er drittens die Erregung geistiger Selbstthätigkeit bei allem unterrichtlichen Verfahren. Wir begrüßen demnach in Graser einen jener Bahnbrecher auf pädagogischem Gebiete, die berufen waren, die Erziehungsarbeit von bloßem Mechanismus zu befreien und zu einer wissenschaftlich begründeten Sache zu erheben.

6. Allgemeines über Unterricht und Erziehung. Lehren und Unterrichten. Begriff der Methode. Zunächst besteht nach Graser eine innige Verbindung zwischen Unterricht und Erziehung; keines von beiden kann ohne das andere gedacht werden, die Erziehung bedarf des Unterrichts, um zum Ziele zu gelangen und die erziehliche Bedeutung des Unterrichts erhellt schon aus der wohlerwogenen Auswahl des Lehrstoffes, sowie aus der psychologisch begründeten Lehrweise. Es leuchtet von selbst ein, daß ein jedes Wachstum an geistiger Kraft sowie jede Zunahme an Erkenntnis den Zögling mit einem Lustgefühl höherer Art erfüllt, das dessen gesamte Persönlichkeit hebt und veredelt, somit erziehlich wirkt. Die Aufgabe der Erziehung und des erziehlichen Unterrichts ist nach Graser ganz im allgemeinen die Vergöttlichung d. h. die Emporhebung des Menschen zu einem Gotteskinde, zu einem sich seines göttlichen Ursprungs bewußten und seiner Gotteskindschaft in Leben und Gesinnung sich würdig zeigenden Wesen. Wie es nun aber eine echt evangelische, daher auch von Luther so oft und nachdrücklich betonte Wahrheit ist, daß wir unserem Gott nicht besser dienen können als durch ein allseitig rechtschaffenes Leben und Wirken unter unseren Mitmenschen in Familie, Gemeinde, Staat, in allerlei bürgerlichem Beruf, so ist für Graser das „divine“ Leben und Wesen nicht etwa ein an mönchische Askese und Weltflucht erinnerndes, ein von den Aufgaben der Wirklichkeit sich zurückhaltendes, in bloße Beschaulichkeit oder totes Werkwesen sich verlierendes, sondern eben ein mit allen realen Pflichten auf das engste verwachsenes. Der „divine“ Mensch ist nach Graser der mitten in allen menschlichen Aufgaben sich in Gehorsam, Pflichttreue und Hingabe an die verschiedenen sittlichen Gemeinschaften als völlig tüchtig bewährende. Wir erkennen gerade in dieser Auffassung den von den Irrtümern römisch-katholischer Ethik losgelösten Christen, in dessen Überzeugungen die Lehre Luthers von „der Freiheit eines Christenmenschen“ sich widerspiegelt. Steht auch Graser mit seinem ethischen Grundprinzip auf christlich-theistischem Boden, so ist ihm doch das geoffenbarte Gottesgebot ein der Lösung irdisch-menschlicher Aufgaben durchaus zugewandtes.

Die Begriffe „Lehren“ und „Unterrichten“, die wir gemeinhin in gleichem Sinne zu gebrauchen pflegen, scheidet Graser in freilich etwas befremdlicher Weise dahin, daß er unter „Lehren“ ein bloßes mechanisches Mitteilen von Wissensstoffen oder Fertigkeiten an den Schüler versteht, unter „Unterrichten“ dagegen ein nach psychologischen Gesetzen erfolgendes Unterweisen. Von hergebrachten Definitionen abweichend ist wohl auch Grasers Auffassung vom Wesen der „Methode“. Dieselbe ist ihm speziell die „individualisierende“ d. h. die sich nach der Beschaffenheit des Schülers eigentümlich gestaltende Behandlung eines Lehrstoffes, während die Lehrweise ganz im allgemeinen für alle Fächer insofern die nämliche sein soll, als ja gewisse Grundgesetze allem didaktischen Verfahren gemeinsam zu gelten haben. In jedem Unterricht ist z. B. das Gesetz der Apperzeption sowie der natürlich angezeigte Gang vom Anschauen zum Vorstellen, Begreifen u. s. w. zu beachten. Völlig verkehrt findet Graser die Annahme verschiedener Methoden für die verschiedenen Lehrfächer, völlig unzulässig die Annahme, jeder Lehrer könne seine besondere Methode zur Geltung bringen. In Grasers Ansicht vom methodischen Verfahren liegt zweierlei ausgesprochen, einmal die an einzelne Individuen, sodann die an ganze, gleichaltrige, gleichmäßig vorbereitete und begabte Gruppen von Schülern sich anschließende, sich denselben anbequemende Art unterrichtlicher Arbeit.

7. Allgemein und speciell Didaktisches. Belegstellen aus Grasers Schriften. Indem wir an Grasers Didaktik näher heran-

treten, haben wir zunächst nochmals hervorzuheben, daß er dies ganze Gebiet auf bestimmte feste Grundsätze und Gesichtspunkte zurückgeführt sehen, also jeder Willkür, jedem unbestimmten Belieben und bloßem gewohnheitsmäßigen Vorgehen entrückt sehen will. Graser beklagt in immer neuen Wendungen die nach wie vor sich geltend machende prinziplose Feststellung wie von Lehrplänen, so von der unterrichtlichen Technik. Er beklagt den völligen Mangel an Einheitlichkeit sogar in den Lehrplänen eines und desselben Landes; man ist sich weder klar über die höchsten und letzten Ziele des öffentlichen Unterrichts in allerlei Schulen noch über die unerläßlichen Bedingungen, unter denen diese zu erreichen sind. Graser fordert dem gegenüber sowohl einen der menschlichen Natur und allgemeinen Lebensaufgabe entsprechenden wie den besonderen Lebensberufen entgegenkommenden Unterricht. Er unterscheidet die allen ohne Ausnahme zukommenden von den auf besondere Berufsarten berechneten Lehrstoffe. Aus den verschiedenen Disziplinen ist das den Hauptberufsklassen — auf welche vorzubereiten ist — besonders Dienliche herauszuheben. Alle sollen unterwiesen werden in den überhaupt denkbaren Hauptlehrobjekten: Gott, Mensch, Natur; alle sollen zur Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit erzogen, alle in Religion, Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Geographie, Geschichte, Lesen, Schreiben, Singen und Zeichnen unterrichtet werden, aber eine andere Auswahl des besonderen Lehrstoffes ist für diejenigen Schüler zu treffen, die sich idealen Lebensberufen zuwenden wollen und wiederum für die auf reale praktische Lebensaufgaben Vorzubereitenden. Die allgemein geltenden Bildungsziele sind in der „divinen“ Natur, sowie in der bewußten Erkenntnis der Ziele und Aufgaben des menschlichen Lebens und der Fähigkeit, diesen gerecht zu werden, zu erblicken. Dazu tritt die Zurüstung auf die Haupterfordernisse der besonderen Berufsarten. Selbst die ethisch-religiöse Bildung soll sich, je nach den verschiedenen später zu vertretenden Berufsgebieten, modifizieren. Für Gymnasien und Universitäten sollen besondere Religionslehrer, die zugleich als Prediger die abgesonderten Gottesdienste zu vertreten haben, angestellt werden. Der Mann des Volkes bedarf anderer religiöser Anregungen und Belehrungen, als der höher Gebildete und auf ideale Berufe Vorzubereitende. (Die sich nach dem Gesamtbildungszustand verschieden gestaltenden religiösen Vorstellungen und Bedürfnisse will Graser in richtiger Erkenntnis des Entwickelungsprinzips im geistigen Leben der Völker auch für die Beurteilung des gesamten religiösen Bewußtseins verschiedener Zeitalter berücksichtigt sehen. Somit ist er ein entschiedener Gegner alles bornierten Eiferns für die starre Beibehaltung verjährter Dogmen und die damit verbundene fanatische Verfolgung der sich gegen eine geschichtslose Religion Auflehnenden.) Diese Anschauung fordert gewiß eine Beschränkung und darf nur cum grano salis zur Geltung gebracht werden; ihre Berechtigung und Fruchtbarkeit für das Leben muß sich indessen besonders im Hinblick auf den festen Zusammenhang zwischen religiösen und sittlichen Vorstellungen offenbaren. Die Individualisierung religiöser Belehrung führt naturgemäß zu einer entsprechenden im Sittlichen, und nur unter deren Voraussetzung läßt sich auf erfreuliche Erfolge rechnen.

Es verbindet sich bei Graser der ideale mit dem realen Standpunkt bei Beurteilung des gesamten Bildungswesens. Völlig ideal lautet seine Forderung einer von Gott gewollten ausnahmslosen Berechtigung auf geistig-sittliche und religiöse Bildung, also einer allen zu gewährenden auf Unterricht gestützten Erziehung, ideal ist die Forderung eines alle Anlagen des Menschen gleichmäßig umfassenden Unterrichts, ideal auch die Verurteilung jeder absichtlichen, systematischen Verkümmerung der Volksbildung, so wie die Ansicht, daß besonders ausgesprochene Talente auch bei armen Schülern eine außerordentliche Pflege erfahren sollen. Und wiederum an den Standpunkt nüchterner Verstandesmenschen erinnert es, wenn Graser selbst schon den Elementarunterricht für spätere Gymnasiasten und Schüler der Volksschule getrennt gehalten wissen will. Die konservative Richtung Grasers zeigt sich ungleich mehr hinsichtlich der Gestaltung des politisch-bürgerlichen Lebens als der religiösen Denkweise und des Kultus.

In den Mittelpunkt der Lehrziele tritt das Lernen für das Leben. Kaum kehrt eine Forderung so häufig in Grasers Schriften wieder, kaum wird eine so nachdrücklich betont, wie eben die, daß der Zögling die rechte Auffassung und Kenntnis des Lebens gewinnen und diesem gemäß auch wirklich sein Leben führen lerne. Nun bedeutet aber Lernen fürs Leben keineswegs etwa nur die Vorbereitung auf

irgend einen praktischen Beruf, sondern zugleich die rechte Erkenntnis der von Gott dem Menschen geschenkten, zur Ausbildung dargebotenen Gaben, sowie das daraus hervorgehende Streben, dieselben zu entfalten, um dadurch ein möglichst vollkommenes Leben herbeizuführen. „Fürs Leben bilden" bedeutet, nach Graser, insbesondere auch, den künftigen Staatsbürger, das Glied einer Familie, Gemeinde, Kirche u. s. w. in rechter erfolgreicher Weise vorbereiten. Je weniger befriedigend die inneren Zustände in Familie, Gemeinde und Staat Graser erschienen, je gelockerter namentlich die politischen Verhältnisse waren, je allgemeiner die öffentliche Unsicherheit und Unzufriedenheit von besonnenen Männern empfunden wurde, für desto notwendiger erkannte er eine auf Besserung solcher Zustände hinarbeitende Erziehung. Man kann solche Besserung, das war nicht minder Fichtes, als Grasers Überzeugung, lediglich von einer verbesserten Erziehung erwarten. Und gerade dadurch gewinnt aller Unterricht ein einheitliches Ziel, nach welchem hin nun auch die Lehrpläne zu entwerfen sind, daß man die Jugend aller Schulen zu trefflichen Werkzeugen der verschiedenen Lebensgemeinschaften heranzubilden sucht.

Im Einzelnen sind die Lehrstoffe teils im Hinblick auf die künftige Lebensstellung teils im engen Anschluß an die geistige Beschaffenheit des Zöglings zu wählen. Es ist daher eine strenge Sichtung des für jede Unterrichtsstufe und jede Schulart geeigneten Materials vorzunehmen. An die Lehrweise stellt Graser u. a. folgende Forderungen: 1. Jedes Unterrichten gelte eigentlich nur als Unterstützung und Ergänzung der von jedem Kinde zu erwartenden Selbstbelehrung. Wir alle vermögen durch eigene Anschauung, Beobachtung, Erfahrung, Versuche außerordentlich vieles und vielerlei zu lernen, und jeder Schüler bringt zu dem ihm von anderen erteilten Unterricht mehr oder weniger selbst erworbenes Wissen mit. Der Unterrichtende hat demnach zunächst nur die Aufgabe, sich mit dem im Zögling bereits vorhandenen Wissen, wie natürlich auch mit dessen geistiger Kraft bekannt zu machen. Was er nun hinzubringt, ist teils Bestätigung, teils Berichtigung, Ergänzung und Hinlenkung auf neue Erkenntnisstoffe. Bei allem Unterrichten vertrete der Lehrer lediglich die Stelle eines dem Zögling und dessen Selbstthätigkeit Nachgehenden, dieselbe Leitenden und Unterstützenden. Der Schwerpunkt des Lernprozesses wird demnach in die eigne Thätigkeit des Lernenden gelegt. Damit ist begreiflicherweise ein ungemein fruchtbares didaktisches Prinzip aufgestellt. Freilich kann das Findenlassenwollen des zu Lernenden nicht da stattfinden, wo lediglich positive unmittelbare Mitteilung am Platze ist, wie im Geschichtsunterricht; es käme das auf eine fast lächerliche Anwendung des Katechisierens hinaus. 2. Das die Selbstthätigkeit des Schülers im Unterricht voraussetzende und fort und fort beanspruchende Verfahren verbietet von selbst jeden toten Mechanismus des Lernens, bei dem es vorwiegend auf ein bloß leidendes Verhalten des Zöglings hinauskommt. Das stetige Miterarbeiten des Erkenntnisstoffes seitens des Zöglings sichert allein, wie die völlige Klarheit und Festigkeit des Wissens, so die lebendige Teilnahme und das nachhaltige Interesse an geistiger Arbeit. 3. Jeder Unterricht kann und soll als ein zugleich formal wie materiell bildender gelten. Weder darf man isolierten Denkübungen, wie sie von manchen Schulmännern befürwortet und eingeführt wurden, das Wort reden, noch auch im Sinne der „Aufklärer" lediglich auf eine bunte Menge von Kenntnissen hinarbeiten. Immer muß geistige Anstrengung auf bedeutsame, wissenswerte Gegenstände gerichtet sein, immer das zu Lernende dem Kardinalziele der rechten Lebenserkenntnis und Lebensführung entsprechen.

Es kann nicht genug gerühmt werden, in wie eingehender, alles Einzelne durcharbeitender Weise Graser (namentlich in seiner Elementarschule fürs Leben 2c.) die fruchtbare Behandlung der verschiedenen Lehrfächer darlegt. Was er über die rechte Art des Unterrichts im Schreiben und Lesen höchst ausführlich auseinandersetzt, mag uns zu gutem Teil als Künstelei und Willkür erscheinen, dennoch springt auch da das ernste, aufrichtige und mühevolle Ringen des Didaktikers in die Augen und empfangen wir auch da den Eindruck eines Theoretikers, der jeden Unterricht zu einem Geist weckenden, anregenden, bildenden machen möchte. Wer wollte nicht Graser beipflichten in der Forderung, das Schreiben mit dem Lesen aufs engste zu verbinden, wer nicht wenigstens einen Versuch machen, nach Grasers Anleitungen eine Art „physiologische" Begründung des Schreibunterrichts vorzunehmen! Wenn Graser im geographischen Unterricht einen allmählichen Aufbau von Kartenentwürfen fordert und somit die Entstehung von Kartenbildern dem Schüler

nahe legt, statt ihn lediglich vor derartige (fertige) zu stellen, wenn er im Sprachunterricht eine rationelle Behandlung der Grammatik und für diesen Zweck u. a. sprachvergleichende Übungen empfiehlt, wenn er die Beschäftigung mit klassischen Autoren in den Dienst der historischen und Gesinnungs-Bildung gestellt wissen will: wie sollten wir nicht in alle dem höchst beachtenswerte didaktische Winke erkennen! 4. Einem nutzlosen weil vereinzelt auftretenden Wissensmaterial entgegen strebend, fordert Graser ein organisches Ineinandergreifen der verschiedenen Lehrfächer. Die von ihm wohl vorgeschlagenen Hauptgruppen des Unterrichts „die realen" und „idealen" sollen doch keineswegs scharf von einander geschieden auftreten, sondern mannigfache Verbindungen mit einander eingehen. Zwar scheidet Graser z. B. die auf den Menschen und die Natur sich beziehenden realen Lehrfächer von den auf die Gottheit sich richtenden idealen; indessen findet er u. a. auch in dem Wissensbereich vom Menschen ideale Seiten, die im Geschichts-, Sprach- und psychologischen Unterricht zur Geltung gebracht sein wollen. Um Grasers Bemühen im Interesse eines heuristisch vorgehenden Unterrichts besonders eingehend kennen zu lernen, lese man nicht nur seine Untersuchungen über die rechte Art des Schreib-Leseunterrichts, sondern verfolge auch den von ihm in seiner Elementarschule ausführlich dargelegten Gang im Unterricht vom Staats-, Gemeinde- und Familienorganismus. Der von ihm geforderte Unterricht über politische Einrichtungen bietet ein vollständiges Bild von sämtlichen Aufgaben, Einrichtungen und Behörden der politischen Gemeinwesen und zwar in der Weise, daß dem Schüler der Segen von dem allen zu deutlicher Einsicht kommen kann. Wir wollen mit Graser nach dieser Seite nicht darum rechten, daß er einen äußerst loyalen Sinn dem Schüler einzuflößen und in dem fürstlichen Walten lediglich treffliche Absichten nachzuweisen sucht. An die anschauliche unterrichtliche Behandlung des Hauses, der Familie, der Gemeinde knüpft sich naturgemäß die Belehrung über den Staat, deren letztes Ziel die Begründung staatsbürgerlicher Tugendhaftigkeit sein soll. 5. Von ganz besonderer Bedeutung erscheint uns Grasers Auffassung von der religiösen, sittlichen und ästhetischen Erziehung und dem ihr dienenden Unterricht. Die hierbei zu lösenden Aufgaben ergeben sich aus den im Menschen vorhandenen Anlagen zu religiösem Glauben, sittlichem Leben und ästhetischen Bedürfnissen. Kein Religionsunterricht vermag eigentlich religiösen Sinn hervorzubringen; dieser ist als etwas im Menschen ursprünglich Vorhandenes nur zu pflegen und zu entwickeln. Dies kann keinesfalls auf Grund eines frühzeitigen Katechismusunterrichts, auch nicht an der Hand zahlreichen religiösen Gedächtnisstoffes oder mit Hilfe gottesdienstlicher Übungen erreicht werden. Das Kind muß religiöse Gesinnung zunächst im Hause und dann in seinen weiteren Umgebungen anschauen, erleben und üben lernen; daran schließe sich die Darbietung religiöser Geschichten des alten und neuen Testaments, in denen göttliche Offenbarungen enthalten sind. Graser ist ein Gegner eines speziell konfessionell gerichteten Religionsunterrichts, da ihm ja um die Einigung der gläubigen Christen weit mehr zu thun ist, als um die Alleinherrschaft einer — seiner — Kirche. Das freundliche unionistische Streben eines Comenius oder Leibniz u. a. finden wir im Katholiken Graser so entschieden ausgeprägt, daß so mancher protestantische Eiferer für gesetzlich fixierte Dogmen beschämt zur Seite treten müßte.

Wir bieten, um das Vorstehende näher zu begründen, einige Stellen aus Grasers Schriften. In der Schrift „über die vorgebliche Ausartung der Studierenden", heißt es S. 20: Durch die Reformation wurde ein größeres freieres wissenschaftliches Streben angeregt. S. 45. Die zudringliche Teilnahme der sog. Frommen schärft und erbittert den Krieg der Meinungen und Gesinnungen; sie leiten alles Übel in der Gesellschaft aus dem Mangel an Religion, verstehen aber unter dieser nur die völlige Unterwerfung unter ein kirchliches System. S. 76. Der Religionsunterricht an den Studienanstalten erzielte keine religiöse Bildung. S. 101. Falsche Anklagen der Geistlichen gegen die sich von kirchlichen Gebräuchen Abwendenden: Die Einen bekümmern sich gar nicht um den Geist der Zeit, sondern bleiben bei ihrer gewohnten Form: sie stellen die Religion, diese holde Himmelstochter gleichsam in einem veralteten geschmacklosen Kostüm dar und erregen Langeweile, Abneigung und Verächtlichkeit. Dazu kommt, daß sie, nachdem sie die Gleichgiltigkeit, ja den Unwillen ihrer Zuhörer gegen ihre Vorträge wahrnehmen, selbst von Unwillen erregt, derb und wacker lästern und schimpfen. Solche Prediger mögen nicht im geringsten über die verdorbenen Kinder der Zeit klagen, die nichts Geistliches

oder Religiöses mehr hören wollen, sondern über sich ... S. 105. Ein mechanisch betriebener Religionsunterricht kann gar keinen tieferen Eindruck machen. . . . In der Schrift „das Verhältnis des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit“ heißt es S. 117: „Nur der Gedanke an Gott ist mächtig, alle die animalischen Triebe, wie Selbstsucht, Lustsucht u. s. w. mit allen ihren aus den Schranken der Humanität tretenden Folgen nieder zu drücken und den Menschen wieder zu seinem höheren Sein emporzuheben. S. 123. Überall, wo die Lehren des Christentums auf gelehrte Weise dargestellt werden sollten, wurde der Geist derselben durch der Worte Schall aus der Seele verscheucht. S. 124. Je mehr das Christentum zum konfessionellen Glauben wurde und in praktischer Hinsicht ein treuer Beobachter des Kultus, desto mehr schwand der lebendige Geist des Christentums aus den Herzen. S. 176. Religion ist im Geist und Herzen zu begründen. Kein bloß gelerntes, sondern ein innerlich erlebtes Christentum ist anzustreben. In der Schrift „Der erste Kindesunterricht in der Religion“ heißt es S. 4: Die Religion entwickelt sich mit dem allgemeinen Bildungsstande. S. 14. Zuerst ist das natürliche religiöse Gefühl zu wecken, sodann die geoffenbarten Wahrheiten mitzuteilen. S. 28. Eine Religionslehre, welche von Gott die Idee des Herrn erzeugt, verursacht auch die Idee vom irdischen und himmlischen Hofglanz Gottes. Die Engel bekleiden dort, die Priester hier die nächsten Stellen des Thrones. So wird die Religion so leicht zum Götzendienst und drohet als solcher bei wilden Völkern durch seine Priester als Diener des höchsten Herrn der Welt jeder irdischen Macht entweder Unterwerfung oder Untergang. S. 30. Gelehrt kann die Religion nicht werden. Ja, Religion lehren heißt die Vernunft, das sittliche Gefühl lehren. Die Religion ist von Gott so gut wie die Vernunft dem Menschen gegeben. Sie ist eigentlich nur die Vernunft in ihrer vollen Reinheit und Blüte, in ihrer lebendigen Annäherung zur Gottesähnlichkeit; sie muß also im Menschen erregt, belebt, geleitet und erhöht werden. S. 33. Die Religion wird ein Ergriffensein und ein Erglühen von dem großen heiligen Gedanken dessen, den der Mensch als Urgeist in sich, als Richter und Vater in der Menschheit und als Urheber in der lebendigen Natur erkennt; sie wird eine tiefe Anbetung des unendlichen Geistes im Geiste und in der Wahrheit; sie wird heilige Furcht Gottes und zugleich wieder kindliche Liebe; sie wird im Hinblick auf das Erdenleben dankbares Gebet und herzliches Vertrauen; sie wird im Hinblick auf die Menschheit gemütliche Menschenfreundlichkeit und Bruderliebe, im Hinblick auf die Zukunft erhabenes Hoffen und Sehnen nach Vereinigung mit dem Urgeist; eben darum wird sie auch ein ewiges Streben nach Annäherung zu Gott durch Selbstvervollkommnung, darum eine Scheu vor dem sklavischen Laster, darum eine quälende Reue nach dem Vergehen, darum ein neues Trachten nach Besserung. S. 71. ... Hinweg mit allen Katechismuslehren beim Anfang des Religionsunterrichts und hinweg mit den Gedächtniswerken von Sprüchen, Gebeten und Liedern. Lehrer der Religion, wenn es euch wahrhaft Ernst ist, die heiligste Kenntnis im Menschen zu entwickeln, um ihn durch sie zur Heiligkeit zu stimmen, täuscht euch doch nicht mit dem gutmütigen Wahne, man könne nicht frühzeitig genug den Religionsunterricht beginnen und die Grundlage desselben seien die ersten Lehren des Katechismus oder fromme Sprüche. S. 75. Der Religionslehrer muß aus innerstem Herzen heraus lehren.

In Grasers „Divinität“ wird (Teil I, S. 73) die suchende Nächstenliebe als die Seele eines Bürgers im Reiche Gottes trefflich gekennzeichnet. Da nun diese Liebe nicht andemonstriert, ankatechisiert und angepredigt werden kann, sondern aus dem freien Erzeugnis des Geistes hervorbricht, so könnte hier höchstens das Gebot gelten: suche die Vorstellung von Gottes Verhältnis zu dir zu gewinnen, damit dein Herz von Liebe zu ihm und seinen Kindern erglühe. Allein auch diese Zumutung an den Menschen ist eitel, wenn er nicht im Grunde schon dazu gebildet ist, um diese Vorstellung stets lebendig in seiner Seele zu tragen. S. 77 ff. legt Graser den innigen Zusammenhang dar zwischen der Pflege des ästhetischen Sinnes und der sittlich-religiösen Bildung. „Laßt den Menschen wahr und wahrhaft sein, laßt ihn Wohlthätigkeit und Frömmigkeit üben, aber haltet ihn entfernt von dem Sinn fürs Schöne, Erhabene und Edle: er ist nicht der Gegenstand eures Wohlgefallens und nicht das Muster eurer Nachahmung, denn die schönste Form des Göttlichen wird an ihm vermißt.“ „Ihr Menschenerzieher findet an dem Menschen den Sinn für das Schöne, die Anlagen für die Kunst . . allein ihr glaubt, nur des mensch-

lichen Vergnügens wegen habe die Gottheit diese Vermögen .. diese schöpferischen Genies gegeben; daran denkt ihr nicht, daß diese die Bedingungen eines divinen seligen Lebens seien; daran denkt ihr nicht, daß der Sinn für das Schöne Erhabene und Edle für eure Lehren der Tugend ebensowohl die Befähigung als ihre wahre Vollendung gewähren.“ S. 79. Sehr oft ist gerade und hauptsächlich eine eingebildete strenge Frömmigkeit mit den Lastern der Roheit und der tierischen Lust am meisten gepaart. S. 80. Der Gottesdienst muß einen nur auf den Menschen sich beziehenden Zweck haben. Die Erziehung für das göttlich Schöne giebt den Tugenden lieblichsten Reiz, bewirkt die wahre Blüte der Religion, den höchsten Schwung des Kultus. Kurz, sie bewirkt der menschlichen Bildung wahre Vollendung. S. 82. Die moralische Erziehung (die nach Graser stets in Verbindung mit der intellektuellen treten muß) hat das allgemeine Ziel, ein divines Leben an und unter den Menschen zu bewirken; ein divines Leben muß in der Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit geführt werden, weil es in und nach Gott zu führen ist und die Form des göttlichen Seins in den vier Hauptformen zur Anschauung kommt.... Hinsichtlich der Stellung der Kirche zur Erziehung überhaupt und zur religiösen Bildung insbesondere ist folgende Bemerkung (s. S. 128 ff.) charakteristisch: „Es gehört unter die traurigsten Mängel der kirchlichen Erziehung vorzüglich auch der Umstand, daß die Priester, eingeschränkt auf ihre theologischen Kenntnisse in Homiletik, Katechetik und Pastoral, das Amt der Volksbildung betreiben oder auch gar nicht betreiben und doch immer mehr über Verfall der Sitten und Religion klagen und lärmen. Unbekümmert um die Kenntnis der Welt und des Ganges, den der Weltgeist in seiner Entwickelung nimmt, vermögen sie natürlich nicht, auf diesen einzuwirken und indem sie ihn nicht bewachend begleiten, ihm auch die gehörige Richtung zum Ziele zu geben. Noch trauriger ist aber erst der Umstand, daß solche in Bezug auf Staat und Welt kenntnislose Geistliche die öffentliche Erziehung überhaupt als kirchliches Recht in Anspruch nehmen, wähnend, daß diese Angelegenheit nur von ihnen besorgt werden dürfe, und von ihnen ausschließlich betrieben, die wahre Sitte und Religion hervorbringen werde.“

8. **Die Schularten**. Zunächst betonen wir, daß, obgleich Graser die Selbst-Erziehung und Unterweisung eines jeden in den Vordergrund stellt, er gleichwohl die Gründung, Unterhaltung und allseitige Förderung von Unterrichtsanstalten zur ersten und wesentlichsten Aufgabe jedes Staates erklärt wissen will. Die zu gründenden Schulen sollen den verschiedenen Altersstufen, den später zu vertretenden Berufsarten, sowie den verschiedenen Geschlechtern entsprechen. — (Den Mädchenunterricht will Graser [nach obigem] von dem der Knaben getrennt wissen. Die Forderung von Realschulen für Mädchen deutet auf eine keineswegs grundsätzliche Bestreitung höherer Bildungszwecke auch für das weibliche Geschlecht. Für die Ausbildung der Mädchen zu Lehrerinnen und Schulvorsteherinnen tritt Graser in einer Zeit ein, in welcher noch kaum schwache Anfänge in dieser Richtung gemacht worden waren.) Demgemäß sind Vorschulen (für die kleinsten Anfänger), Elementarschulen, höhere Bürger- bezw. Realschulen, Gymnasien, Fachschulen für Gewerbe- und Handeltreibende, sowie allgemeine Fortbildungsschulen, daneben getrennte Töchterschulen zu fordern. Die Trennung der Schulen nach Geschlechtern begründet Graser auf die Ansicht, daß mit der Geschlechtsdifferenz auch verschiedene Lebensaufgaben verbunden sein müssen. Die Lehrgegenstände der Realschule und des Gymnasiums unterscheiden sich hauptsächlich mit Rücksicht auf die aus ihnen herauszugreifenden besonderen Materien, sowie deren Anwendung im Dienste der diesen Schulen vorschwebenden Lebensaufgaben. So soll der naturwissenschaftliche Unterricht in der Realschule namentlich in enge Beziehung zur Technologie, Haus- und Volkswirtschaftslehre, sowie zur Diätetik gebracht, im Gymnasium dagegen im Sinne der Naturphilosophie behandelt werden. Hier wie dort treten Geographie und Mathematik in nahe Beziehung zu den Naturwissenschaften; hier wie dort sind Anthropologie, Geschichte und Sprache namentlich die zur Kenntnis des Menschen und seines Verhältnisses zur Gottheit führenden Fächer; hier wie dort ist Unterricht im Zeichnen und Singen das Hauptmittel der ästhetischen Bildung. Ist gleich im Gymnasium den alten Sprachen der Hauptteil des Unterrichts einzuräumen, so dürfen diese doch weder zu früh im Lehrplan auftreten, noch den neueren Sprachen wie den naturwissenschaftlich-mathematischen Disziplinen allzusehr Abbruch thun. Das Italienische trete zu Französisch und Englisch. Der spätere Beginn mit den alten Sprachen

ist mit Rücksicht auf die Möglichkeit eines rationellen grammatischen Unterrichts (vergleichende Grammatik) zu fordern. Beim altsprachlichen Unterricht trete das einseitig philologische Interesse hinter das historisch-litterarische und archäologische zurück.

Höchst beachtenswert sind Grasers Ansichten über die Disziplin in Gymnasien (wie auf Universitäten). Wenn doch aus den Gymnasien Männer hervorgehen sollen, die den höheren idealen Berufsaufgaben gewachsen sind, so genügt es nicht, durch Unterricht ihre Gesamtbildung zu fördern, man hat auch für ihr häusliches Leben, also für ihren Verkehr mit wahrhaft gebildeten Menschen und deren veredelnden Einfluß, sowie für angemessene gemeinsame Vergnügungen, wie deklamatorisch-musikalische Unterhaltungen oder gymnastische Übungen und Spiele zu sorgen. Mit Recht bemerkt Graser, daß mit Ermahnungen oder Strafen sittlicher Verkommenheit und allerlei Ausschweifungen junger Leute schwerlich zu steuern ist; man muß denselben positive Anregungen geben, um z. B. durch Ausübung künstlerischer Fertigkeiten, durch Vorbereitung auf dem entsprechende Leistungen von gemeinen, herabziehenden Erholungen (?) abzulenken. Hatte doch Graser, wie wir bereits sahen, auch besondere Kulte, besondere Prediger und Religionslehrer für die Gymnasien gewünscht. Übrigens sollte im Gymnasium der altklassische Unterricht dem christlich-religiösen nicht nur keinerlei Abbruch thun, vielmehr dem Gymnasialschüler durch Vergleichung zwischen den Lebensanschauungen heidnischer Autoren und den aus Christi Leben und Lehre hervorleuchtenden die ungleich höhere Vortrefflichkeit der letzteren nahe gebracht werden. Da man den Gymnasiasten nur das Beste aus den alten Autoren zu bieten hat, empfiehlt es sich, vorwiegend Chrestomathien der Lektüre zu Grunde zu legen.

Die Aufnahme ins Gymnasium und somit die Zulassung zum Universitätsstudium soll von Staatswegen streng geregelt werden. Die Zahl der in die Gymnasien des Landes Aufzunehmenden ist mit dem jeweiligen Bedürfnis desselben an studierten Leuten in Einklang zu bringen. Denn während dem Handwerker und Kaufmann für ihre Bethätigung und ihren Broterwerb die ganze Welt offen steht, ist „der Studierte" auf eine ganz bestimmte Zahl zu besetzender Stellen angewiesen. Da kann eben leicht eine Überfülle von Arbeitsuchenden eintreten. Man sieht, wie Graser einer Frage nahe getreten ist, die in den letzten Jahren Schulbehörden und Schulmänner auf das lebhafteste beschäftigte, der Frage, wie dem übermäßigen Zudrang zu gelehrten Studien am besten zu steuern sei. Graser fordert, man solle in den zum Gymnasium, überhaupt zu höheren Schulen vorbereitenden Elementarschulen die Knaben auf ihre Befähigung zum Studium genau prüfen und nur die als besonders tüchtig Befundenen ins Gymnasium aufnehmen. Dies auch schon mit Rücksicht auf die so dringlich zu wünschende Entlastung der Klassenkörper. Soll der Unterricht und die durch ihn zu fördernde Erziehung guten Erfolg haben, so ist durchaus auf mäßig große Klassenbestände zu sehen. Während der Sohn des Vornehmen und Wohlhabenden auf Grund seiner geringen Befähigung vom Besuch von Gymnasium und Universität fernzuhalten ist, soll man den wohl befähigten Knaben aus niederem Stande freie Bahn schaffen, um das ihren Gaben Entsprechende zu lernen und so dem Staate treffliche Dienste zu leisten. Diese Mahnung Grasers wäre sicher auch heute völlig am Platze, da man nach wie vor mit Gymnasien Elementarklassen unmittelbar verbindet und alles, was zahlen kann, in die Pforten derselben einströmen läßt. Wie empfindlich dadurch die Würde und eigentliche Aufgabe höherer Schulen geschädigt wird, müßte jedem Einsichtigen sofort einleuchten. Wie bemerkt, stellt Graser die Universität in die Reihe der mit erziehlichen Aufgaben betrauten Bildungsstätten. Läßt er doch überhaupt die Erziehungsarbeit am Zögling bis zu dessen vierundzwanzigstem Lebensjahre reichen. Er verweist auf die so gefährlichen Jünglingsjahre, in denen eine fortgehende erziehliche Beeinflussung dringend geboten sei (u. a. vertritt E. M. Arndt die gleiche Ansicht, s. meine Studie „E. M. Arndt als Pädagog" im „Päd. Mag. Heft 41" von Hermann Beyer & Söhne, Langensalza).

Graser mag nichts wissen von einem ausschließlichen Hinarbeiten auf gelehrte, intellektuelle Bildung, fordert vielmehr die stete Vereinigung derselben mit moralischer Erziehung. Demgemäß sollen die vom Gymnasium Entlassenen zuerst ein Jahr unter Kontrolle stehen und eine Art Probejahr durchmachen, um dann als Bewährte in das freie akademische Studium einzutreten. Die Dekane der Fakultäten haben den Novizen der Hochschule einen Studienplan vorzuzeichnen. Im Interesse der Bewahrung der akademischen Jugend vor

Entsittlichung, vor entnervender Wollust und Schlemmerei sollen, wie für die Gymnasialschüler, Veranstaltungen getroffen werden, die auf Darbietung zugleich Erhebung und Veredelung herbeiführender Erholungen und Vergnügungen berechnet sind. Man sieht, wie Graser, gleich einem Fichte, Schleiermacher, Diesterweg u. a. die gesamten Universitätseinrichtungen von erziehlichen Gesichtspunkten aus bestimmt, von den Staatslenkern fest geregelt sehen möchte. Unmöglich wird man — nach seiner Anschauung — von Männern die rechte Vertretung idealer Lebensaufgaben im Staate erwarten dürfen, die auf der Hochschule jeder edleren Lebensrichtung fern blieben. Graser stellt aber an jeden Mündigen die Forderung, daß er an der allgemeinen geistig-sittlichen Emporhebung des Volkes mitarbeite.

9. Schulaufsicht. Der Staat würde seine Erziehungsaufgabe nur unvollkommen lösen, wenn er nicht Sorge trüge, daß die von ihm gegründeten und unterhaltenen Schulen in rechter Weise arbeiten. Dazu bedarf es der Schulaufseher. Es ist nun von hohem Interesse zu sehen, wie der Katholik Graser in gewiß seltener Weise dafür eintritt, daß die Schulaufseher für ihren Beruf gründlich vorbereitet seien, ihre Sache vollkommen verstehen und als wahrhaft fördernde Führer der Lehrerschaft zu wirken vermögen. Von solcher Erwägung aus bestreitet er den Geistlichen mit aller Entschiedenheit das Recht, lediglich als solche mit dieser ihrer bloß theologischen Vorbildung Schulaufseher sein und das gesamte Unterrichtswesen als ihr dominium beanspruchen zu wollen. Graser würde dem neuerdings immer lauter gewordenen Rufe nach wirklichen Fachmännern im Schulaufsichtsamte entschieden beipflichten. Kein Wunder freilich, daß solch ein mannhafter Vertreter des nicht zunftgemäß, wohl aber vernünftigerweise Gebotenen Gegenstand offener wie versteckter Anfeindungen wurde und bereits zwanzig Jahre vor seinem Tode in Ruhestand treten mußte. Wenn Graser die Erziehungswissenschaft selbst als eine sich fortdauernd vervollkommnende, also keineswegs für alle Zeit fertige und abgeschlossene betrachtete, so machte er es zu einer wesentlichen Aufgabe der Schulaufseher, der ihnen unterstellten Lehrerschaft immer neue oder doch höhere Ziele für ihr Wirken zu stecken, sie demnach für ein stetes Hinarbeiten auf eine vollkommenere pädagogische Theorie und Praxis empfänglich zu machen.

10. Lehrerbildung. Gemäß der hohen Schätzung, die alle Bildungsarbeit, alles Unterrichten und Erziehen bei Graser findet, mußte derselbe auch an diejenigen die größten Ansprüche stellen, denen die private oder öffentliche Erziehung anvertraut werden soll. Wenn Graser das gesamte alte — bis in seine Zeit hineinreichende — Schul- und Schulmeisterwesen als völlig ungenügend bekämpft, indem er ihm namentlich das völlig Prinzip- und Planlose hinsichtlich der Wahl ihrer Lehrstoffe wie der Lehrweise vorwarf und jedes einheitliche höhere Bildungsziel vermißte, so mußte sich sein reformatorischer Blick namentlich auch der bislang höchst ungenügenden Lehrerbildung zuwenden. Eine gründliche Seminarbildung für Volksschullehrer, aber auch eine tüchtige pädagogische Schulung sämtlicher an höheren Lehranstalten Anzustellender ist ihm die unerläßliche Voraussetzung jeder erfolgreichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit. Es genüge nimmermehr, daß ein Lehrer das nötige Fachwissen besitze, um gut zu unterrichten; er muß auch die Lehrkunst theoretisch wie praktisch sich zu eigen gemacht haben. Gymnasiallehrer, die nur Philologen oder Mathematiker, aber nicht Pädagogen und hingebende Erzieher sein mögen, taugen nimmermehr für ihren hohen Beruf. Sie werden den Unterricht in den alten Sprachen in ganz verkehrte Bahnen lenken, aber auch keinen versittlichenden persönlichen Einfluß auf ihre Schüler ausüben. Nicht nur Beherrscher des Lehrstoffes wie der Lehrkunst sollen die Lehrer sein, sondern auch edle, auf das höchste Ziel der Erziehung in ihrem Innern gerichtete, also von lebendiger Frömmigkeit beseelte Persönlichkeiten. Gewöhnliche, gemeine Naturen hat der Staat als Haupt und Leiter der Volkserziehung durchaus vom Lehramte fernzuhalten. Der Lehrer muß vornehmlich Liebe zu der Jugend, jene hingebende Liebe besitzen, die ihn treibt, aus Kindern den mannigfachsten und höchsten Lebensaufgaben gewachsene Menschen zu machen; mit dieser Liebe verbinde sich jene nicht zu ermüdende Geduld, die vor keiner Schwierigkeit des Lehrerberufes zurückschreckt, ferner aber auch die Fähigkeit, sich in die Eigentümlichkeit des Zöglings hineinzuversetzen, um ihr gerecht zu werden (Graser bezeichnet diese Fähigkeit als Phantasie). So offenbart sich in Grasers Ideal eines Lehres die ganze Hoheit seines Urteils über die große, zwar ungemein schwere, doch, wenn richtig verstanden und angefaßt, unendlich segensreiche Erziehungsarbeit.

Wir sehen aber auch, wie lange die Verwirklichung ihrer Zeit vorauseilender Ideen, selbst in den nächst liegenden menschlichen Interessen auf sich warten läßt. Wenn Graser bereits im Anfang unseres Jahrhunderts pädagogisch geschulte Lehrer auch für Gymnasien forderte, so hat man doch erst in den letzten Jahren in deutschen Landen einen ernstlichen Anlauf zur pädagogischen Schulung aller Lehrer genommen. Aber davon sind wir leider auch heute noch bei weitem nicht lebhaft genug mit Graser überzeugt, daß der Lehrer „von Gottes Gnaden“ nicht nur ein vielwissender und methodisch geschulter Praktiker, sondern auch eine durchaus edle, auf das Höchste und Beste des Lebens gerichtete, kurz eine „divine“ Persönlichkeit sein müsse.

11. Stellung zu zeitgenössischen Pädagogen. Wie es historisch und psychologisch begründet ist, pflegen bedeutende Anläufe zu pädagogischen Reformen zumeist mit größeren, tiefer gehenden Bewegungen auf dem politisch-sozialen Gebiete verbunden zu sein. Die über die Gegenwart und ihre mancherlei unvollkommenen Zustände hinausstrebenden Geister wenden sich mit Vorliebe an die Erzieher mit der Forderung, die Erziehungsaufgabe ihren Idealen entsprechend zu stellen und zu lösen. Kein Wunder, wenn in so ungewöhnlich bewegten Zeiten wie am Ausgange des vorigen und im Beginn des gegenwärtigen Jahrhunderts die pädagogischen Interessen die weitesten Kreise beschäftigten und die pädagogischen Fragen ungewöhnlich viele Geister ergriffen. Neben Rousseau, Basedow, Rochow und Pestalozzi stehen als Vertreter pädagogischer Theorie eigentlich alle namhaften Theologen und Philosophen der genannten Zeit, und mit deren Anschauungen begegnet sich vielfach bewußt oder unbewußt auch Graser. Er citiert besonders häufig Pestalozzi, Schwarz, Gräfe, Blasche; geistesverwandt ist er aber sicher auch mit Schleiermacher, Herder, Fichte, Herbart. Mit allen diesen teilt er u. a. die Forderung einer Erfassung der gesamten Persönlichkeit des Zöglings durch Unterricht und Erziehung, mit allen die Bekämpfung eines vorwiegend äußerlichen, mechanischen Unterrichts, sowie der spezifisch konfessionell gefärbten religiösen Bildung, mit allen dringt er auf eine der psychologischen Entwickelung, also psychologischen Gesetzen entsprechende Lehrweise. Wenn Herbart die Bildung der Gesinnung, die Charakterstärke der Sittlichkeit, Herder die Humanität zum höchsten Bildungsziel erhebt, so ist nach Graser die mit der bewußten Lösung aller wahren Lebensaufgaben verbundene Divinität des Menschen das höchste Ziel der Erziehung. An der Erreichung dieses Zieles müssen nach Christi Lehre und Beispiel alle Mündigen mitarbeiten.

Litteratur: Die Hauptfundgrube zur Einsicht in Grasers Geist und Ideen liefern naturgemäß seine zahlreichen Schriften. Dazu treten die Encyklopädien von Hergang (s. dessen Pädagogische Real-Encyklopädie, 1. Bd. 2. Aufl.) und Schmid (s. den Artikel Graser von Eisenlohr), die Geschichte der Pädagogik von K. Schmidt (4. Bd., 2. Aufl. S. 247 ff), sowie die Kompendien der Erziehungs- und Unterrichtslehre (in ihrem historischen Teile), z. B. von Schumann, Leutz, Ostermann, ferner die Schriften von J. L. Ludwig. Wir meinen, daß in den verschiedenen Bibliotheken „Pädagogischer Klassiker“ Graser eine vorzügliche Stelle gebühre.

Jena. H. Keferstein.

Grausamkeit der Kinder

s. Tierquälerei u. Tierschutz

Griechische Erziehung

1. Die religiösen Grundlagen. 2. Der ritterliche Charakter der auf Homer fußenden Erziehung. 3. Die militärische Erziehung der Spartaner. 4. Die weltmännisch-ästhetische Erziehung der Athener nach Platons Protagoras. 5. Die Jugendbildung durch Wissenschaft: Pythagoras, Platons „Staat“. 6. Die Bildung der hellenistischen Periode. 7. Stellung der Theosophie zur Erziehung.

1. Die religiösen Grundlagen. Wenn Platon in den „Gesetzen“ sagt: „Wir sollen Kinder erzeugen und erziehen, indem wir die Fackel des Lebens weitergeben, auf daß ein Geschlecht nach dem andern erwachse, den Göttern zu dienen, nach den Gesetzen“ (VI, S. 776), so giebt er damit der Erziehungsweisheit Ausdruck, die auch Pythagoras verkündet hatte (Jambl. Vi. Pg. S. 86) und die in der besten Zeit des griechischen Volkslebens auch bethätigt wurde: Der Glaube und das Gesetz werden als Grundlage der Erziehung erkannt. Die Jugend hörte von klein auf von den Göttern und wurde zu ihrer Verehrung angehalten. In seiner Polemik gegen den Atheismus konnte Platon sagen: „Es muß verletzen, wenn wir das leugnen hören, was wir von frühester Kindheit an, von der Mutterbrust, von Ammen und Müttern vernahmen, was sie wie einen Zaubersegen (ἐπῳδή) in Spiel und Ernst wiederholten, was unter Opfern und

Gebeten und heiligen Handlungen uns vor die Augen tritt; hören doch die Kinder ihre Eltern beim Opfern im Gebet und Flehen für sie und für sich selbst zu den Göttern sprechen, sehen sie doch, wie Hellenen und Barbaren die Kniee beugen und sich niederwerfen, in Bedrängnis und im Glücke, beim Aufgange der Sonne und des Mondes und beim Niedergange" (Ges. X, S. 887). Auf die Götter wurde das Gesetz zurückgeführt. „Das Gesetz ist es," sagt Demosthenes, „dem alle zu gehorchen haben, aus vielen Gründen, zumeist aber, weil jedes Gesetz ein Fund und eine Gabe der Götter ist, eine Aufstellung (δόγμα) einsichtiger Männer, das Korrektiv (ἐπανόρθωμα) der Vergehungen der Willkür, der Gemeinde gemeinsame Satzung, nach der jeder in der Gemeinde leben muß" (in Arist. I, § 16).

2. Der ritterliche Charakter der auf Homer fußenden Erziehung. Soweit hält die griechische Anschauung und Sitte die Bahnen der Erziehung ein, in welchen sich diese im ganzen Altertum, besonders im Morgenlande, bewegte. Aber während bei den Kulturvölkern des Morgenlandes lehrhafte Traditionen und priesterliche Wissenschaften das Bindeglied von Gottesverehrung und Gesetzlichkeit bilden, entbehrten die Griechen der historischen Zeit eines solchen. Nur an der Schwelle der griechischen Entwickelung begegnet uns eine priesterliche Kultur, welche sich an die Namen: Olen, Orpheus, Musäos, Linos, Eumolpos u. a. knüpft. Eine Tempelpoesie und Priesterlehre bestand damals ohne Frage, aber ob sie in Religionsurkunden nach Art der Thothbücher der Ägypter, der Veden der Inder zusammengefaßt war, ist strittig. Jedenfalls hat sich die griechische Kultur nicht in der Richtung dieser Anfänge weiter entwickelt, sondern mit der Vorherrschaft der achäischen Geschlechter tritt an Stelle der priesterlichen Kultur eine ritterliche, wie wir sie aus dem farbenreichen Lebensbilde kennen, das uns die homerischen Epen vorführen. Eine ritterliche Bildung kann man die Erziehung nennen, welche Phönix dem „göttergleichen Achilleus" gab, den er lehrte, „das Wort zu beherrschen und Thaten zu vollbringen" (μύθων τε ῥητῆρ' ἔμμεναι πρηκτῆρά τε ἔργων Il. IX, 443). Homer und nebst ihm Hesiod verdrängten die Erinnerung an die priesterlichen Sänger, deren Poesie und Theologie sich in die alten Kultusstätten zurückzog, und besonders in den Mysterien erhalten blieb. Jenen beiden Dichtern konnte in diesem Sinne Herodot zusprechen, „daß sie den Stammbaum der Götter aufgestellt und ihre Namen, Gestalten und Kulte bestimmt hätten" (II, 53). Homer wurde nun als der Vater der Dichter verehrt, an ihm erstarkte das nationale Bewußtsein, „von ihm kam die gesamte Bildung (παιδεία) und schließlich auch die Wissenschaft (φιλοσοφία) in das Leben" (Dion. Hal. ad Cn. Pomp. § 13); die Heldengestalten seiner Lieder wurden die Vorbilder der Jünglinge, die Erziehung Achills wiederholte sich in der der hellenischen Jugend, die durch die musische und die gymnastische Kunst zur Beherrschung des Wortes und zur Vollbringung von Thaten angeleitet wurde.

3. Die militärische Erziehung der Spartaner. Diese ritterliche Erziehung nun entwickelte sich in Sparta zur militärischen, in Athen zur weltmännisch-ästhetischen. Das Wesen der ersteren ist die Entwickelung von Kriegertugend und charaktervoller Eigenart auf Grund der strengsten Unterordnung unter das Ganze. Die Erziehung war ganz und gar Staatserziehung und der Staat war Erziehungsstaat, in dem Sinne, daß seine Bürger den auf Charakterbildung und kriegerische Lebenshaltung abzielenden Institutionen auf keiner Altersstufe entwuchsen. Mit sieben Jahren bezogen die „Staatsknaben" (παῖδες πολιτικοί) die öffentlichen Erziehungshäuser, wo sie, in Rotten (ἶλαι) und Compagnieen (ἀγέλαι) eingeteilt, wohnten, Jünglingen als Aufsehern und als Turnlehrern unterstellt zur gymnastischen Kunstübung; „Lesen und Schreiben lernte die Jugend für den Gebrauch; alles andere zielte dahin, sie zu Gehorsam, Ausdauer und Sieg zu erziehen" (Plut. Vi. Lyc. 16). „Die Knaben", sagt Platon, „gleichen jungen Pferden, wie sie sich in Herden auf der Weide tummeln; da sucht kein Vater sein wildes, trotziges Füllen aus den Weidegenossen heraus, etwa um ihm einen besonderen Hüter zu geben, es schmeichelnd und sänftigend zu zähmen und ihm zu gewähren, was sonst zu einer Jugendbildung gehört, aus der nicht bloß tüchtige Krieger, sondern Männer, die Staat und Städte zu verwalten wissen, hervorgehen sollen" (Ges. II. S. 666). Doch fehlt die musische Bildung nicht ganz. Die Lakonen hatten ihre Lust an alter Kunde aller Art (πάσης ἀρχαιολογίας); sie wurden in kurzer, treffender Rede geübt. Ihre begrenzte, aber gediegene Geistesbildung fand Bewunderer zu jeder Zeit. „Mit Weisheit aller Art", lautet ein Ausspruch, „geben sich die Hellenen

ab, nur die Lakonen nicht, aber ein vernünftiges Wort zu reden und zu hören, verstehen diese allein."

Die lakonische Erziehungsweisheit ist in zahlreichen Kernsprüchen niedergelegt. Agesilaos antwortete auf die Frage, was man die Knaben lernen lassen solle: „Was sie erwachsen thun sollen." Archidamos thut bei Thukydides (I, 84) den Ausspruch: „Man muß nicht glauben, daß ein Mensch sich von dem anderen beträchtlich unterscheide; der tüchtigste ist, der die härteste Schule durchgemacht hat."

4. Die weltmännisch-ästhetische Erziehung der Athener nach Platons Protagoras. Ein freundlicheres Bild entwirft Platon von dem attischen erziehenden Unterricht (Prot. S. 325). „Man giebt den Menschen von klein auf, so lange sie leben, Lehren und Weisungen; sobald das Kind versteht, was man zu ihm spricht, wetteifern die Amme, die Mutter, der Knabenführer (παιδαγωγός) und der Vater selbst, es brav zu machen, indem sie ihm bei allem, was gethan und gesprochen wird, angeben und zeigen: „Das ist recht und jenes unrecht; das ist schön und jenes häßlich, das ist fromm und jenes unfromm; das thue und jenes meide." Nimmt es solches willig an, dann ist es gut, andernfalls werden Drohungen und Schläge angewandt und wird das Bäumchen gebogen und geschient. Dann schickt man das Kind den Lehrern ins Haus (εἰς διδασκάλων) und diese haben die Pflicht, für gute Sitten (εὐκοσμία) noch mehr als für die Unterweisung im Lesen und im Kitharaspiel zu sorgen. Das haben denn auch die Lehrer im Auge und sobald die Kleinen die Buchstaben kennen und Geschriebenes so verstehen, wie früher das Gesprochene, so legt man ihnen die Werke guter Dichter auf ihre Bank zum Lesen und Auswendiglernen, in denen gute Lehren und Berichte über die wackeren Männer der Vorzeit und deren Lob und Preis enthalten sind, damit der Knabe ihnen nachstrebe und ein solcher zu werden trachte, wie sie waren. Dann sorgen die Musiklehrer (κιθαρισταί) in ähnlicher Weise für Zucht und Anstand (σωφροσύνη) und für das Fernbleiben von allem Schlechten; wenn die Schüler das Spiel auf der Kithara erlernt haben, so lehren sie sie die Werke anderer Dichter, der Liederdichter, kennen und zum Instrumente singen und sie senken Rhythmen und Harmonieen in die jugendlichen Seelen, um sie zu entwildern, sie taktvoll und harmonisch und zu Wort und That geschickt zu machen: bedarf ja doch das ganze Leben des Menschen des Taktes und der Harmonie (εὐρυθμίας τε καὶ εὐαρμοστίας). Zugleich schickt man die Knaben zum Turnlehrer (παιδοτρίβης), damit ihr Körper ausgebildet und ein Werkzeug der tüchtigen Seele werde, auf daß die Jugend nicht infolge körperlicher Untüchtigkeit zum Kriege und zu anderem Thun unbrauchbar sei. Auf all dies nehmen die Eltern nach Vermögen Bedacht; am besten können es die Wohlhabenden, deren Kinder daher im frühesten Alter zum Lehrer gehen und am spätesten abschließen. Sind sie aber von den Lehrern entlassen, dann tritt der Staat ein und hält sie an, die Gesetze zu lernen und nach ihnen als der Richtschnur (παράδειγμα) und nicht etwa nach eignem Gutdünken, ihr Leben einrichten. Wie die Schreiblehrer den Anfängern beim Schreiben auf ihren Wachstafeln mit dem Griffel Linien einziehen und sie zwingen, diese beim Schreiben einzuhalten, so zeichnet der Staat seine Richtlinien vor, wie sie alle großen Gesetzgeber gefunden haben, und bindet den einzelnen daran, möge er zu befehlen oder zu gehorchen haben, und wer sie überschreitet, verfällt der Strafe. Daher sagt man bei uns und anderwärts für Strafen Zurechtsetzen (εὐθῦναι), weil das Strafen ein Zurechtsetzen ist."

5. Die Jugendbildung durch Wissenschaft: Pythagoras, Platons „Staat". Der Knabe wird den Lehrern ins Haus geschickt, wo diese ihre Lehrstunden geben, die keine schulmäßige Form hatten. Theophrast in seinen „Charakteren" schildert uns, wie der Redselige „in die Schule geht und auf die Turnplätze und die Knaben am Lernen hindert, indem er mit den Lehrern schwatzt" (Char. 5). Die Schulmeisterei war Privaterwerb, und das Bedürfnis eines strenger geregelten Unterrichts bestand nicht, weil bei der Jugendbildung die Wissenschaft keine Stelle hatte. Wo diese ernstlich herangezogen wird, tritt uns regulärer, abgestufter, schulmäßiger Unterricht entgegen und diesem hat bei den Griechen Pythagoras seine Form gegeben. Er griff dabei einesteils auf die Theologie der vorhomerischen Sänger und anderenteils auf die Priesterschulen des Orients zurück. Die Aufnahme in seine Anstalt (σύστημα) war an eine Prüfung der Anlagen geknüpft; der Spruch: Non ex quovis ligno fit Mercurius, d. h. nicht aus jedem Holze läßt sich eine Herme schnitzen, ist pytha-

goreischer Herkunft. Fünf Jahre hatten die Schüler zu schweigen und zu hören, auf welcher Stufe sie Hörer, ἀκουσματικοί, hießen. Der Lehrstoff hatte die Form von Sprüchen oder die katechetische von Frage und Antwort. Die musikalische Bildung war auf religiöse Gesänge beschränkt; die Tonkunst galt als Heilkunst des Gemüts. Die höhere Stufe war die der Lernenden, μαθηματικοί; ihr Studium war wesentlich die Mathematik und zwar nicht bloß Rechenkunst (λογιστική), sondern auch Zahlenlehre (ἀριθμητική), Meßkunst (γεωμετρία), Himmelskunde (ἀστρολογία) und Musiklehre. Den Abschluß bildete die Theologie (ἱερὸς λόγος), zu der die Zahlensymbolik und die Kosmologie gehörten. — Der Lehrplan, den Platon in seiner Schrift vom Staate entwirft, fußt auf dem pythagoreischen; die Dreiteilung: musische Kunst — Mathematik — Prinzipienlehre, bei Platon Dialektik genannt, wird eingehend begründet und auf die Natur des Erkennens und seines Ziels, der Weisheit, zurückgeführt.

Auf das Bildungswesen wirkte der pythagoreische Lehrplan insofern ein, als die mathematischen Bildungsstudien gangbar wurden: „Pythagoras machte die mathematische Forschung zu einem Elemente der Bildung der Freien“ (Procl. Com. in Eucl. II, p. 19); allein wissenschaftliche Schulstudien bleiben der Blütezeit der Griechen doch fremd. Die Bildung (παιδεία) suchte man vorzugsweise in der Beherrschung der Sprache, daher unter Vortritt der Sophisten die Rhetorik als deren eigentliche Schule galt, und in der Vielseitigkeit, daher Sokrates die Bildung mit „einem Festzuge oder Feiertagsgewimmel der Seele, bei dem es vollauf zu schauen und zu hören giebt“, vergleichen konnte. Das Streben nach Abrundung der vielseitigen Bildung drückt sich in dem Worte: ἐγκύκλιος παιδεία aus, welches gefaßt wurde als die den ganzen Kreis (κύκλος) abschreitende Bildung, obwohl ursprünglich vielmehr die einem weiteren Kreise gemeinsame Bildung damit bezeichnet ist; der Ausdruck liegt unserem Worte: Encyklopädie zu Grunde.

6. Die Bildung der hellenistischen Periode. Die von Alexander dem Großen und seinem großen Lehrer Aristoteles eingeleitete hellenistische Periode verstärkt, nicht ohne Einwirkung morgenländischer Vorbilder, die wissenschaftlichen Elemente der Bildung. Als ein neues Gebiet des Wissens tritt die Philologie auf; die Dichtererklärung wird philologisch; Grammatik, Rhetorik und Poetik werden Schuldisziplinen und bilden mit einer elementaren Logik, Dialektik genannt, und den mathematischen Fächern den Umkreis der encyklischen Studien. So entwickelt sich das System der sieben freien Künste: Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musiklehre. Als Abschluß der Bildung wird mit Platon die Philosophie angesehen, so daß die pythagoreisch-platonische Stufenfolge die Gestalt: Philologie — Mathematik — Philosophie annimmt. Hinter dem gelehrten Charakter tritt der weltmännisch-politische der älteren Bildung zurück. Mit dem Verluste der freien Verfassungen konnte das Gesetz nicht die ziel- und normgebende Bedeutung bewahren, die es für die spartanische und in anderer Art für die attische Erziehung gehabt hatte. Dafür aber hatten die Griechen die Genugthuung, das gesetzgebende Volk der Römer für ihre Bildung zu gewinnen und, da dieser auch der Orient erschlossen worden, deren Formen zum Gemeingute des Orbis antiquus gemacht zu sehen.

7. Stellung der Theosophen zur Erziehung. Der religiöse Zug, der sich in dem letzten Jahrhunderte vor und den ersten nach Christi Geburt allenthalben geltend macht, hat auf die Erziehung und Bildung der Griechen nur eine mittelbare Wirkung ausgeübt. Die Neupythagoreer und Neuplatoniker unternahmen es, nicht bloß die Weisheit der Denker zu erneuern, nach denen sie sich nannten, sondern auch die altgriechische Theologie wieder zu beleben und diese mit den orientalischen Religionslehren zu verknüpfen, um die Urreligion wiederherzustellen. Die Schriften dieser Männer enthalten auch beachtenswerte Gedanken über die Jugendbildung, deren Einwirkung auf die Praxis sich jedoch nicht nachweisen läßt. Nur der in der Denkrichtung ihnen verwandte Plutarch hat nachgewirkt, mehr aber als seine echten Schriften die seinen Namen tragende Abhandlung über die Erziehung der Kinder. Die eigentlichen Theosophen: Plotin, Jamblich, Porphyr, Proclus überfliegen das praktische Gebiet und suchen die Vollkommenheit des Menschen in einer Sphäre, in welche die Erziehung nicht hineinreicht. Ihrer Mystik fehlte das regelnde gesetzhafte Element, ihrer Religion das Gebot, das Priestertum, die Gemeinde, und so hatte sie nicht die Kraft, die ältesten und tiefsten Grundlagen des Lebens

und der Erziehung zu erneuern. Dies blieb dem Christentum vorbehalten, dem aber jene Denkrichtung in mannigfachem Betrachte vorarbeitete.

Litteratur: Von den Darstellungen der allgemeinen Erziehungsgeschichte haben für das Studium der griechischen Pädagogik Wert: Die Darstellungen von Schwarz, Erziehungslehre, Bd. I, und Schmid, Geschichte der Erziehung. Bd. I, S. 178—257. Stuttgart, 1884. — Eine Charakteristik der griechischen Bildung giebt d. Unterzeichnete in seiner Didaktik. Bd. I², S. 150—183. Braunschweig, 1882. — Spezialarbeiten sind: Cramer, Gesch. d. Erz. u. des Unt. im Altertum. 2 Bde. 1832, 1838. Krause, Geschichte der Erziehung, des Unterrichts und der Bildung bei Griechen, Etruskern und Römern. Halle, 1851. — L. Graßberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart. 3 Teile. Würzburg, 1864—81, ausführlich und auf großer Belesenheit beruhend. — Stadelmann, Erz. u. Unt. bei den Griechen u. Römern. 1891. — Eine anschauliche Schilderung der griechischen Erziehung giebt W. A. Becker, Charikles, Bilder altgriechischer Sitte. 1877; — ein gedrängtes Bild Ussing, Darstellung des Erziehungs- und Unterrichtswesens bei Griechen und Römern. Aus dem Dänischen übersetzt von Friedrichsen. Altona, 1870. — Eine Vergleichung der griechischen Erziehung mit der christlichen giebt Stolle, Die klassische, antike und christliche Volksbildung betrachtet nach sittlichen Elementen. Kempen, 1846. — Die Werke über griechische Altertümer von K. Fr. Hermann, Schoemann, Guhl und Koner u. a. haben einschlägige Partieen, ebenso das Handbuch der klassischen Altertumswissenschaft von Iwan Müller. Nördlingen, seit 1884 in den Bänden über Altertümer und Litteraturgeschichte.

Prag. O. Willmann.

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.